

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BÁSICAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS:
QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE

Mariana Paranhos de Oliveira

**A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO DE CIÊNCIAS NA ESCOLA DO
CAMPO: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DA PRÁTICA “HORA DO CONTO”**

Porto Alegre

2021

Mariana Paranhos de Oliveira

**A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO DE CIÊNCIAS NA ESCOLA DO
CAMPO: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DA PRÁTICA “HORA DO CONTO”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde do Instituto de Ciências Básicas da Saúde, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação em Ciências.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria do Rocio Fontoura
Teixeira

Coorientador: Prof^o. Dr. José Vicente Lima Robaina

Porto Alegre

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Reitor: Prof. Dr. Carlos André Bulhões Mendes

Vice Reitora: Profa. Dra. Patrícia Pranke

INSTITUTO DE CIÊNCIAS BÁSICAS DA SAÚDE

Diretora: Profa. Dra. Ilma Simoni Brum da Silva

Vice Diretor: Prof. Dr. Marcelo Lazzaron Lamers

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE

Coordenador Geral: Prof. Dr. Diogo Onofre Gomes de Souza

Coordenador Sede UFRGS: Prof. Dr. Diogo Onofre Gomes de Souza

Coordenadora Adjunta: Profa. Dra. Rochele de Quadros Loguercio

CIP - Catalogação na Publicação

Paranhos de Oliveira, Mariana
A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO DE CIÊNCIAS
NA ESCOLA DO CAMPO: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DA
PRÁTICA "HORA DO CONTO" / Mariana Paranhos de
Oliveira. -- 2021.

147 f.

Orientadora: Maria do Rocio Fontoura Teixeira.

Coorientador: José Vicente Lima Robaina Lima
Robaina.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da
Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação em
Ciências: Química da Vida e Saúde, Porto Alegre,
BR-RS, 2021.

1. Ensino de Ciências no Campo. . 2. Educação
Ambiental. . 3. Educação do Campo. . 4. Aprendizagem
Significativa. . 5. Biblioteca escolar. . I. Fontoura
Teixeira, Maria do Rocio, orient. II. Lima Robaina,
José Vicente Lima Robaina, coorient. III. Título

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Mariana Paranhos de Oliveira

**A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO DE CIÊNCIAS NA
ESCOLA DO CAMPO: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DA PRÁTICA
“HORA DO CONTO”**

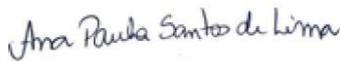
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências:
Química da Vida e Saúde do Instituto de Ciências Básicas da Saúde, da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de
Mestra em Educação em Ciências.

Aprovada em: 29 de julho de 2021.

BANCA EXAMINADORA



Profª. Dra. Lizandra Brasil Estabel (UFRGS - Relatora)



Profª. Dra. Ana Paula Santos de Lima (UFRGS)



Profª. Dra. Magali Lippert da Silva (IFRS)

*Dedico este trabalho a minha mãe Maria Izabel
e à memória de meu pai Edimilson.*

AGRADECIMENTOS

Durante estes dois anos de mestrado, que na verdade não começou em 2019, mas em 2018, quando iniciei meus estudos no PPG como aluna especial, muitas pessoas acompanharam minha caminhada e estiveram ao meu lado me apoiando, incentivando, ensinando e orientando. Não conseguirei nunca agradecer a todos, mas algumas pessoas merecem destaque pela importância que tiveram sempre e nestes últimos anos.

A minha mãe que esteve sempre ao meu lado, sonhando os meus sonhos comigo, confiando nas minhas escolhas e possibilitando que eu trilhasse meu caminho em segurança. Obrigada por me ensinar que tudo que vem do amor, floresce, por ser o meu melhor exemplo e por sempre me ensinar a escolher pelo certo e pelo honesto. Você é tudo e se tirarem você de mim, não sobra nada!

Ao meu pai que, infelizmente, teve que me deixar ao longo dessa trajetória chamada vida, mas que sempre esteve presente em alma e olhando por mim onde quer que eu esteja. Eu não sei por que você teve que ir, mas com certeza, você me marcou da forma mais linda que alguém poderia marcar e eu sempre quis ser o seu orgulho.

As minhas tias Ivaniza e Ita que sempre foram como segundas mães para mim e que nunca deixaram de estar ao meu lado. Obrigada por cuidarem de mim, por me ensinarem muito do que eu sei hoje, por serem firmes, incentivadoras e abrigo sempre que precisei. Não consigo e nem quero imaginar minha vida sem você.

Ao meu namorado João Marcos que completa e colore a minha vida de uma forma sem igual. Obrigada por ser sorriso, colo, carinho, certeza e amor por inteiro e me fazer sentir tão inteligente e especial todos os dias. Você é de verdade!

Aos meus avós, primas, sogra Claudia, tias, tios, primas, amigas, amigos e a minha família como um todo pelo apoio incondicional e palavras de afeto. Vocês são extremamente importantes para mim.

Agradeço a minha amada orientadora, Prof^a Dr^a Maria do Rocio Fontoura Teixeira, por ter me recebido no seu “bonde” de braços abertos e com muito carinho, pelo voto de confiança depositado em mim e na minha ideia, por todo auxílio e partilha de conhecimento que me fez amadurecer muito como aluna e profissional. Espelho-me na senhora e o seu senso de humor e de coletivo me inspiram muitíssimo.

Ao meu querido coorientador, Prof^o. Dr. José Vicente Lima Robaina, por me receber tão bem como aluna especial ainda antes do meu ingresso no PPG e por abrir as portas da sua sala me incentivando a construir um projeto completamente novo e diferente do que eu havia imaginado e me ajudando a colocar todo o meu amor pela profissão naquelas linhas.

À equipe da Escola Municipal de Ensino Fundamental Rui Barbosa que “comprou” a minha ideia de implantar uma biblioteca na escola e onde eu e meu projeto fomos recebidos com muito entusiasmo e amor. Aprendi imensamente com vocês todos os dias e com certeza levarei isso por toda a minha vida. Pessoas como você fazem a profissão valer a pena.

Aos colegas e amigos do “Bonde da Rocio”, do grupo GPPEC e do “Foca no Lattes” que são simplesmente sensacionais, principalmente às colegas e amigas Caroline, Michele, Vanessa, Sabrina e Andressa por dividirem as angústias, alegrias e artigos comigo. A minha amiga da vida toda, Victória por sempre estar disponível para ler e traduzir meus resumos e incentivar a minha pesquisa.

A todos os professores do PPG Educação em Ciências. Essa produção científica só foi possível porque vocês existem.

A todos os cidadãos que pagam seus impostos e possibilitaram indiretamente que o meu sonho de mestrado fosse possível.

A Deus, que me ama e me dá forças todos os dias. A minha vida só é o que é por saber que tem alguém “maior” que olha por mim.

*Não é sobre chegar no topo do mundo e
Saber que venceu
É sobre escalar e sentir
Que o caminho te fortaleceu
É sobre ser abrigo
E também ter morada em outros corações
E assim ter amigos contigo
Em todas as situações.*

(Ana Vilela)

*“Eu posso mudar o mundo e é fazendo
isso que eu me refaço. É mudando o
mundo que eu me transformo também.
[...] Lutar pelo verde, tendo a certeza de
que sem homem e mulher o verde não tem
cor”*

Paulo Freire

RESUMO

Esta dissertação teve por objetivo analisar e avaliar o potencial formativo da utilização da biblioteca escolar e da proposta de Hora do Conto, como ambiente e ferramenta favoráveis e propícios para desenvolver o ensino básico e aprendizagem do ensino de ciências, em uma escola do campo, no município de Nova Santa Rita, Rio Grande do Sul. A investigação estruturou-se em dois momentos distintos, com o intuito de almejar, inicialmente, um aprofundamento teórico, bibliográfico e discursivo, tendo como pretensão posterior, adentrar o contexto do ensino de ciências e educação ambiental envolvendo as potencialidades reflexivas construídas pela pesquisa a este campo de investigação. No que tange à coleta de dados desta pesquisa, foram utilizadas as produções artísticas, textuais e orais dos educandos ao longo das atividades, como por exemplo, os desenhos, pinturas, colagens e as respostas às perguntas do questionário, bem como os diálogos envolvendo possíveis rodas de conversa. Como metodologia de investigação para os questionários e como base para o tratamento dos dados da referida pesquisa utilizou-se a Análise Textual Discursiva (ATD). A pesquisa conclui que a união dos saberes campestinos empíricos e dos conhecimentos captados nas horas do conto é potente e enriquecedora, gerando uma aprendizagem realmente significativa e colaborativa.

Palavras-chave: Ensino de Ciências no Campo. Educação Ambiental. Educação do Campo. Aprendizagem Significativa. Biblioteca escolar.

ABSTRACT

This paper had as its main goal analyzing and evaluating the formative potential of utilizing the school library and the proposal of the Story Time, as favorable and conducive environment and tools to develop basic teaching and learning of the sciences matter, in a country school, in the town of Nova Santa Rita, Rio Grande do Sul. The search was structured in two different moments, with the purpose of wishing, at first, a theoretical, bibliographic and discursive understanding, having as main posterior goal to investigate the context of teaching science and environmental education, involving the reflexive potentialities built by research to this field of investigation. When it comes to data collecting of this research, artistic, textual and oral production by the students were utilised, such as the drawings, paintings, collages and the answers to the questions from the questionnaire, as well as the dialogues involving possible circle conversation. As methodology of investigation for the questionnaires and as basis for the treatment of the data of said research the Textual Discourse Analysis (TDA) was used. The research concludes that the union of the empirical country knowledge and the knowledge captured in the Story Times is potent and enriching, generating a learning experience that is really meaningful and collaborative.

Keywords: science teaching in the countryside. Environmental education. Countryside education. Meaningful learning. School library.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - As fases da Hora do Conto	38
Quadro 2 - Classificação da metodologia científica	40
Quadro 3 - Esquema descritivo da relação entre objetivos e metodologia.....	42
Quadro 4 - Roteiro de perguntas X Relação objetivos da pesquisa.....	45
Quadro 5 - Metatexto.....	60
Figura 1 - Equipe da E.M.E.F. Rui Barbosa com a pesquisadora	49
Figura 2- Equipe e alunos da E.M.E.F. Rui Barbosa com a pesquisadora	50
Figura 3 - Acompanhamento da construção da Biblioteca da escola	51
Figura 4 - Organização dos livros doados para a Biblioteca	52
Figura 5 - Classificação por cores voltada para casa faixa etária e escolar das crianças	52
Figura 6 - Assembleia para a escolha do nome da Biblioteca	53
Figura 7 - Homenagem a Roseli Nunes	54
Figura 8 - Inauguração da Biblioteca Roseli Nunes	54
Figura 9 - Equipe da escola com as presenças ilustres	55
Figura 10 - Nuvem de palavras	65

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC	Alfabetização Científica
ATD	Análise Textual Discursiva
BNCC	Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
EA	Educação Ambiental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
RS	Rio Grande do Sul
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
PPP	Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1 INTRODUÇÃO	16
1.1 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	18
1.2 OBJETIVO GERAL	19
1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	19
2 REFERENCIAL TEÓRICO	20
2.1 ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	20
2.2 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.....	25
2.3 EDUCAÇÃO E ESCOLA DO CAMPO	30
2.4 BIBLIOTECA ESCOLAR E HORA DO CONTO	33
3 ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	40
3.1 CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA.....	42
3.2 FERRAMENTAS METODOLÓGICAS.....	43
3.2.1 Questionário.....	43
3.2.2 Observação Participante.....	45
3.2.3 Intervenção – HORA DO CONTO.....	46
3.3 HISTÓRICO DA E.M.E.F. RUI BARBOSA	47
3.4 A BIBLIOTECA ESCOLAR ROSELI NUNES	49
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	56
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
REFERÊNCIAS	73
APÊNDICE A – Artigo publicado na Revista Brasileira de Educação do Campo	79
APÊNDICE B – Artigo publicado na Revista Informação em Pauta.....	98
APÊNDICE C – Artigo publicado na Revista Insignare Scientia - RIS.....	118
APÊNDICE D – Questionário	129
APÊNDICE E - Corpus da pesquisa direcionada aos educandos do 3º ao 5º ano.....	130
APÊNDICE F - Corpus da pesquisa direcionadas aos educandos do 3º ao 5º ano	135
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	142
ANEXO B - Termo de Participação da instituição selecionada para pesquisa de Mestrado em educação em ciências	146

APRESENTAÇÃO

O que é apresentado neste trabalho é muito mais que uma pesquisa desenvolvida como dissertação de mestrado, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Este trabalho é parte de minha história pessoal, profissional e acadêmica. Como bibliotecária e contadora de histórias, tenho plena certeza de que uma história nunca se constrói sozinha, então essa minha história não é apenas minha, ela foi tecida e criada também por diversas pessoas – e suas histórias de vida. Portanto, esta pesquisa é resultado do amadurecimento e vivências de muitos anos, e não apenas dois como imaginamos quando iniciamos um mestrado.

Nasci e cresci na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS) e, desde pequena, troquei muitas vezes de colégio e casa. Isso colaborou com a minha fácil adaptação a lugares, pessoas e dinâmicas novas. Aprendi a respeitar e gostar de cada experiência diferente que me aparecia e, mesmo quando a experiência não era muito boa, a voz da minha mãe dizia “isso faz parte do teu crescimento, vai te ajudar lá frente”. Eu gostava disso, fazia eu me sentir grande!

Mesmo com as mudanças de colégio, o local que mais me fascinava, em cada um deles, era a biblioteca. Na metade da minha primeira série do ensino fundamental sai de um colégio particular, onde a biblioteca era vasta, e fui para um colégio público que abrigava uma pequena sala que era chamada de biblioteca. “Não é permitido levar os livros para casa”, essa informação me fez sofrer daquele jeito inconsolável que criança sofre, mas logo uma professora começou a ler uma história para a turma, e o melhor de tudo, ela não só lia a história, ela interpretava, lia as falas dos personagens com diferentes entonações e fazia os barulhos com a boca, com o pé, como se realmente estivesse dentro da história, até mesmo de olhos fechados a gente conseguia viver aquilo tudo. Pronto! Apresento a vocês o momento que eu amei ainda mais os livros e decidi que um dia iria contar histórias exatamente assim.

Quando chegou o momento da escolha da faculdade optei por Biblioteconomia, para a surpresa da família que achava que eu seria juíza ou atriz. Passadas as incertezas, eu me encontrei nesse curso, estagiei pouco, é verdade, pois tive que trabalhar, mas amei os dois estágios que fiz em biblioteca escolar. Realmente, meu chão. Lá pude desenvolver todas as atividades inerentes a Biblioteconomia, com todo auxílio da bibliotecária Luciane e fazer a interseção com outros campos como a educação.

Finalizando os estudos na graduação em Biblioteconomia, amadureci por um ano a ideia do projeto, solitariamente, no primeiro semestre de 2018 e, em conjunto com a Profa. Maria do Rocio e com o Prof. Vicente Robaina, no segundo semestre de 2018, quando comecei a

frequentar as aulas da pós-graduação como aluna especial com professores extremamente capacitados e inspiradores.

A entrada no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde trouxe diversas oportunidades para o meu crescimento acadêmico e pessoal. Na verdade, os dois crescimentos começaram a se fundir de uma forma que eu nem ao menos sei dizer onde termina um e começa o outro, pois a vivência quase que diária com a pesquisa possibilitou que teoria e a prática caminhassem muito próximas.

No final de 2018, conheci presencialmente a Escola Municipal de Ensino Fundamental Rui Barbosa, em Nova Santa Rita/RS e toda sua equipe maravilhosa de direção e professoras. Por ser uma escola do campo, a Rui Barbosa era muito diferente de tudo que eu já havia vivido. Logo de início, aprendi que a rotina e os “ensinamentos” por serem diferentes eram cobertos de uma riqueza sem igual, e me vi apaixonada por aquele ambiente.

Também, ao longo do mestrado, participei de disciplinas como “ Formação de professores – diferentes formas de ensinar ciências da natureza em escolas urbanas e do campo”, “Metodologia da Pesquisa”, “Foucault de Deleuze”, “Seminário Avançado: Cultura Digital e Mídias na Educação: Por uma epistemologia ético-estética”, “A Aprendizagem Significativa: propostas metodológicas e de investigação”, “Seminários Discentes” e “Seminários de Orientação”, as quais agregaram um profundo conhecimento teórico para construção desta pesquisa.

1 INTRODUÇÃO

Desde algum tempo, existe uma grande preocupação com o futuro da humanidade em relação às questões ambientais. Mudanças climáticas, poluição e recursos naturais estão sendo cada vez mais citados e discutidos, até mesmo nas escolas com os educandos, desde a educação infantil até o ensino médio. Sendo o bibliotecário um dos profissionais que trabalha com o trato e disseminação da informação, a sua participação nessas discussões e trocas de conhecimento é essencial.

O conceito de Educação Ambiental (EA), proposto na Lei nº 9795/1999, versa sobre a Política Nacional de Educação Ambiental, como “os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade” e dialoga com Lisboa e Kindel (2012) que trazem a ideia de que a EA é a aquisição de visões de mundo que possibilitem o respeito a todas as formas de vida.

Para que os hábitos, preconizados pela EA, sejam naturais do dia a dia das pessoas, entende-se que essa aprendizagem deve ocorrer desde a mais tenra infância, em locais de educação formal e não-formal. Sendo a biblioteca um local de educação não formal, a biblioteca escolar, muitas vezes, é a primeira conhecida pelos estudantes, um espaço de aprendizagem voltado a suprir e complementar as necessidades informacionais das crianças e adolescentes, proporcionando maiores informações sobre os conteúdos abordados em sala de aula e no cotidiano, assim como é o próprio ambiente de aprendizagem, para além da sala de aula, e atende a criança, o adolescente, e também os jovens e adultos através da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em meio a esse aprendizado, a biblioteca escolar tem como objetivo auxiliar na formação e desenvolvimento de indivíduos com pensamento crítico, reflexivo e com criatividade. Logo, trata-se de um espaço que pode e deve caminhar junto com a EA, em busca da construção de uma cidadania efetiva e responsável com o meio ambiente e, também, o incentivo do pensamento e das atitudes conscientes para um mundo mais sustentável e possível de se viver com saúde.

A biblioteca, na figura do bibliotecário, possui diversos meios e recursos para sensibilizar os usuários sobre a EA, como hora do conto, exposições (materiais existentes na biblioteca e no acervo local sobre o assunto e trabalhos desenvolvidos pelos educandos), exibição de filmes e criação de peças de teatro sobre a temática, roda de conversa com especialistas, oficinas de desenho, blocos de montar, dinâmicas culturais, entre tantos outros.

Este trabalho tem foco na “Hora do Conto”, como atividade lúdica a fim de tornar a aprendizagem significativa e coerente com a realidade local.

Neste contexto, esta dissertação tem como proposta principal analisar e avaliar o potencial formativo da utilização da biblioteca escolar e da proposta de Hora do Conto como ambiente e ferramenta favoráveis e propícios para desenvolver o ensino básico e aprendizagem do ensino de ciências. O foco está, justamente, em refletir sobre o papel da biblioteca escolar e das ferramentas biblioteconômicas, no caso da “Hora do Conto”, na Aprendizagem Significativa do ensino de ciências em uma escola do campo, que por si só, já é um ambiente propício para a Educação ambiental e das ciências da natureza. Neste sentido, a Teoria da Aprendizagem Significativa também compõe o referencial teórico e apresenta-se como necessária para discussão da EA na biblioteca. Esta teoria nos embasa para pensar a EA pelo viés do que o educando já sabe, principalmente em virtude de o projeto ser desenvolvido em uma escola do campo, que traz consigo uma construção social, histórica e ambiental diferenciada na qual todos são sujeitos de sua própria educação.

Moreira (2016, p. 7) corrobora com o mencionado acima, quando afirma que na Aprendizagem Significativa “[...] a nova informação interage com uma estrutura de conhecimento específica, a qual Ausubel denomina de subsunção ou ideia-âncora”. Essa estrutura de conhecimento específica já existente seria os conhecimentos já internalizados do educando, os quais ele traz para a biblioteca. Observa-se, nesse tipo de aprendizagem, grande interação entre novos conhecimentos e conhecimentos prévios, constituindo-se uma incorporação à estrutura cognitiva.

Em virtude do pouco tempo do curso de mestrado, realizou-se um recorte e, assim temos como lócus de estudo, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Rui Barbosa, uma escola do campo de Nova Santa Rita/RS.

No sentido de encaminhar tais questões, apresentamos na sequência, como subitens a Definição do problema, o Objetivo Geral e os Objetivos Específicos, o Referencial Teórico, a Abordagem Metodológica aplicada à pesquisa, a Análise e Discussão dos resultados, as Considerações Finais, as Referências e, por fim, como anexos, os artigos produzidos e publicados durante os dois anos de pesquisa e que aprofundam alguns tópicos da dissertação.

No capítulo 2, buscamos traçar uma discussão sobre o Ensino de Ciências e a Educação Ambiental, apoiados pela Aprendizagem Significativa de Ausubel, buscando localizar conceitos e perspectivas na área da Educação do Campo. Não é a intenção, nesse momento, apresentar um histórico dessas temáticas, apenas situar o leitor para compreensão deste estudo.

Ainda neste capítulo, apresentamos os conceitos e características da Biblioteca escolar e da Hora do Conto, a fim de apresentar o local da pesquisa e justificar a escolha desse recurso tão lúdico e criativo, como ferramenta para o Ensino de Ciências Naturais em uma região do campo.

No Capítulo 3, explicitamos a abordagem metodológica que orienta a pesquisa e apresentamos o espaço, onde foi estudado e desenvolvido as atividades: a biblioteca Roseli Nunes (Nova Santa Rita/RS) e os sujeitos da pesquisa: 33 educandos do terceiro ao quinto ano da E.M.E.F Rui Barbosa. Apresentamos, também, as ferramentas metodológicas utilizadas.

No Capítulo 4, apresentamos os resultados empíricos do trabalho.

Nas Considerações finais, retomamos as questões iniciais da pesquisa as quais nos propomos a dialogar com o referencial teórico apresentado e com os resultados e análises do estudo.

Por fim, tendo em vista o cumprimento das normas do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, anexamos artigos produzidos durante a pesquisa de mestrado e que discutem e aprofundam os temas relacionados a esta escrita.

1.1 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Acredita-se que a relevância social e científica desta dissertação se manifesta ao contribuir para favorecer a educação em ciências, apoiado na utilização da biblioteca, como essencial para a escola do campo, tendo em vista a escassez de livros no ambiente familiar dos povos campestres (GEHRKE; BUFREM, 2013). Assim, temos como principal questão de pesquisa: Quais as potencialidades da aprendizagem significativa no estudo de ciências, ampliadas pela implantação de uma biblioteca em uma escola do campo? Além disso, as análises realizadas pela pesquisa trouxeram para a biblioteca escolar do campo, subsídios a fim de promover novas e diversas ações em prol da leitura científica da Educação do campo, além de servir para ampliar o uso da biblioteca escolar, na escola do campo, e de seus respectivos acervos por meio de atividades literárias, sociais, culturais e educativas, voltadas principalmente para o ensino em ciências.

Assim, situamos nossa justificativa pela escolha da linha de investigação e sua delimitação pela atuação profissional da pesquisadora e sua relevância no contexto educacional e acadêmico. A partir desta perspectiva, buscou-se atingir o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa, conforme detalhado a seguir.

1.2 OBJETIVO GERAL

Verificar o potencial formativo da utilização da biblioteca escolar e da proposta de Hora do Conto como ambiente e ferramenta favoráveis e propícios para desenvolver o ensino básico e aprendizagem do ensino de ciências.

1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Seguem os objetivos específicos pretendidos com a pesquisa:

- a) Revisar, na literatura, as discussões a respeito de Ensino de Ciências, Educação ambiental, Educação do campo, Aprendizagem Significativa, Biblioteca escolar e Hora do Conto.
- b) Implantação de uma biblioteca escolar em uma escola do campo.
- c) Incentivar os educandos à leitura, produção de textos, cartazes, entre outros, constituindo-se assim como uma proposta de intervenção no ensino de ciências, principalmente, por meio de uma “Hora do Conto no ensino de ciências” interativa;
- d) Analisar o aprendizado e entendimento de Educação Ambiental para os educandos;
- e) Delinear as contribuições da biblioteca escolar e das Horas do Conto ao ensino de ciências e Educação Ambiental em uma escola do campo
- f) Compreender as principais mudanças de comportamento percebidas após as Horas do Conto e onde essa aprendizagem é utilizada.
- g) Indicar os livros/temas de educação ambiental a serem utilizados na Hora do Conto na educação infantil.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para o adequado entendimento deste estudo e de suas análises é essencial a revisão dos trabalhos já existentes sobre o tema abordado, que consistem em: Ensino de Ciências, Educação Ambiental, Aprendizagem Significativa, Educação e escola do Campo, Biblioteca Escolar e Hora do Conto.

2.1 ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A sociedade contemporânea está fortemente organizada com base no desenvolvimento científico e tecnológico. Validando isso, Araujo e Robaina (2019) afirmam que “[...] a Ciência é uma construção humana que molda e é moldada pela sociedade constantemente”.

A Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC) traz que:

Ao estudar Ciências, as pessoas aprendem a respeito de si mesmas, da diversidade e dos processos de evolução e manutenção da vida, do mundo material – com os seus recursos naturais, suas transformações e fontes de energia –, do nosso planeta no Sistema Solar e no Universo e da aplicação dos conhecimentos científicos nas várias esferas da vida humana. Essas aprendizagens, entre outras, possibilitam que os alunos compreendam, expliquem e intervenham no mundo em que vivem. (BRASIL, 2017, p. 325).

E, conforme o mesmo documento:

[...] ao longo do Ensino Fundamental, a área de Ciências da Natureza tem um compromisso com o desenvolvimento do letramento científico, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências. Em outras palavras, apreender ciência não é a finalidade última do letramento, mas, sim, o desenvolvimento da capacidade de atuação no e sobre o mundo, importante ao exercício pleno da cidadania. Nessa perspectiva, a área de Ciências da Natureza, por meio de um olhar articulado de diversos campos do saber, precisa assegurar aos alunos do Ensino Fundamental o acesso à diversidade de conhecimentos científicos produzidos ao longo da história, bem como a aproximação gradativa aos principais processos, práticas e procedimentos da investigação científica. (BRASIL, 2017, p. 321).

Mas, aprender e ensinar Ciências e desenvolver uma alfabetização científica podem ser desafios difíceis. De acordo com Krasilchik (1987), tradicionalmente a Ciência tem sido ensinada como uma coleção de fatos, de fenômenos, teorias e enunciados para decorar. Não há preocupação em relação aos alunos discutirem as causas dos fenômenos, estabelecerem relações causais e entenderem os processos que estão estudando. O ensino fica limitado à apresentação dos produtos da Ciência, sem dar a devida importância para os eventos e procedimentos que levam às descobertas científicas.

Já, para Chassot (2006), deve-se capacitar homens e mulheres a lerem a natureza através das Ciências como se fosse uma linguagem que é escrita e falada, compreendida e que se dá a relação entre os comunicantes, como também a possibilidade de poder entendê-la e manuseá-la conhecendo seus limites e responsabilidades (CHASSOT, 2006). Logo, a ideia é trabalhar sempre com a valorização de saberes populares em relação aos conhecimentos científicos, guiando-se pela História da Ciência de abordagem transdisciplinar como proposta de ensino de Ciência para humanizar a consciência dos alunos e ajudá-los a compreender em parte a natureza da ciência e suas motivações com a intencionalidade de poder criticá-la e refletir a sua aplicação social.

Em função disso, aproximar dos conceitos que os alunos já possuem e dos conhecimentos novos se faz necessário. Observa-se que as relações existentes entre os conhecimentos científicos e o cotidiano são indicadas como umas das formas de aperfeiçoar o processo de ensino e de aprendizagem em ciências. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN):

Os estudos sobre a vida diária, sobre o homem comum e suas práticas, desenvolvidos em vários campos do conhecimento e, mais recentemente, pelos estudos culturais, introduziram no campo do currículo a preocupação de estabelecer conexões entre a realidade cotidiana dos alunos e os conteúdos curriculares. (BRASIL, 2013, p. 116).

Sendo assim, utilizar temas sociais relevantes e, principalmente, o cotidiano do educando no momento de construir o conhecimento científico possibilita uma maior efetivação do conhecimento, bem como, a abordagem interdisciplinar, a contextualização dos conteúdos programáticos e a participação mais efetiva dos alunos, que se “verão” nas atividades e desenvolverão o sentimento de pertencimento com as situações de aprendizado.

De acordo com as DCN da educação básica,

Quando os conhecimentos escolares se nutrem de temas da vida social, também é preciso que as escolas se aproximem mais dos movimentos que os alimentam, das suas demandas e encaminhamentos. Ao lado disso, a interação na escola entre os conhecimentos de referência disciplinar e aqueles provenientes das culturas populares pode possibilitar o questionamento de valores subjacentes em cada um deles e a necessidade de revê-los, ao mesmo tempo em que permite deixar clara a lógica que preside cada uma dessas formas de conhecimento e que os torna diferentes uns dos outros, mas não menos importantes. (BRASIL, 2013, pp. 115-116).

Para Küster, Ribeiro e Robaina (2019), “[...] diariamente nos deparamos com situações que nos proporcionam aprendizados diferentes, não aprendemos somente quando estamos na escola ou lendo um livro. Esse processo de obtenção de informação proporciona a formação da

cultura científica dos sujeitos na relação desses com seu grupo familiar e outros grupos sociais”. Por conseguinte, entende-se que podem ser criadas situações que despertem curiosidade, incentivem os alunos a criarem conexões com o mundo e a elaborarem questionamentos que contribuam para o aprendizado.

Para Caldeiras e Bastos (2002, p. 209), a definição de alfabetizar cientificamente é “[...] ensinar novas maneiras de interpretar e de analisar o mundo natural e social, tendo em vista uma formação para a cidadania informada, atuante, responsável e solidária; uma formação que contemple, por exemplo, a valorização da vida, o envolvimento com as questões ambientais, a prevenção de doenças e uma luta por melhores condições de existência para todos”. Portanto, é necessário exercitar o convívio com as atividades do meio em que o educando vive, conhecer esse meio e valorizá-lo, sair do sistema de memorização de conteúdo e livros didáticos e passar para uma aprendizagem realmente significativa, com objetivos adequados que se fundem perfeitamente com os fundamentos das ciências da natureza.

Os temas que envolvem o cotidiano social do educando possibilitam entender os conceitos científicos, de forma a instrumentalizá-los com conhecimentos que desenvolvam a competência para compreender o mundo e, a partir dela, intervir no cotidiano. Quando busca-se ensinar ciências da natureza, apoiada numa aprendizagem significativa, e desenvolver o pensamento crítico do educando, busca-se também a formação de sujeitos capazes de tomar decisões com um conhecimento científico sistematizado, envolvendo os conceitos analisados. Segundo as DCN da Educação Básica, “[...] ao se debruçar sobre uma área de conhecimento ou um tema de estudo, o aluno aprende, também, diferentes maneiras de raciocinar; é sensibilizado por algum aspecto do tema tratado, constrói valores, torna-se interessado ou se desinteressa pelo ensino” (BRASIL, 2013, p. 116).

Corroborando com isso, Silva (2010) disserta que entender como a tecnologia funciona e avança pode gerar consequências diretas no cotidiano das pessoas, sendo um processo intrínseco em relação a como eles compreendem o mundo a sua volta. Dessa forma, a ciência e a formação científica além de promover o desenvolvimento intelectual dos educandos, pode transformar o futuro do país e isso só depende de um letramento científico eficaz e adequado. Nos dizeres de Gouw e Bizzo (2016, p. 289), “O interesse pela ciência escolar é um dos caminhos trilhados para se chegar à ciência acadêmica”.

A BNCC traz que “o mesmo desenvolvimento científico e tecnológico que resulta em novos ou melhores produtos e serviços também pode promover desequilíbrios na natureza e na sociedade” (BRASIL, 2017, p. 321). Nessa linha de desenvolvimento social, a EA, sendo, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, uma dimensão da

educação e atividade intencional da prática social, é essencial para o avanço do conhecimento técnico e científico.

A ciência é um elemento central na arena de discussões em torno da questão ambiental, que fornece conhecimento para municiar o poder público e a sociedade na tomada de decisões voltadas ao desenvolvimento sustentável. Logo, entende-se que a educação por si só já envolve o meio ambiente e, que as atividades nos diversos contextos, envolvem a realidade. A Educação Ambiental, por si só, é uma prática contemporânea, que emerge dos acontecimentos globais, resultantes do ascendente crescimento econômico mundial.

A lei nº 9795/1999, que versa sobre a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), traz em seu Art. 1º que a educação ambiental é “os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade” (BRASIL, 1999, *online*).

Segundo Lisboa e Kindel (2012), educar ambientalmente significa, além da apropriação de conceitos e processos que digam respeito ao ambiente, a aquisição de visões de mundo que possibilitem o respeito a todas as formas de vida e o entendimento de que a vida só se dá pelas complexas teias tecidas pelos elementos naturais e socioculturais que se entrelaçam. Corroborando com os autores, Leff (2008) afirma que formar cidadão crítico voltado a transformar a realidade a ele imposta, é antes de tudo resgatar valores esquecidos no mundo capitalista, do imediatismo e da maximização do lucro.

A educação ambiental como formação e exercício de cidadania refere-se a uma nova forma de encarar a relação do homem com a natureza, baseada em uma nova ética, que pressupõe outros valores morais e uma forma diferente de ver o mundo e os homens. Para Jacobi (2003), a educação ambiental deve ser vista como um processo de permanente aprendizagem que valoriza as diversas formas de conhecimento e forma cidadãos com consciência local e planetária. Dessa forma, deve-se priorizar o desenvolvimento de ações voltadas para o cuidado com o meio ambiente presentes no nosso cotidiano, para assim, repensarmos as mesmas, não como algo mecânico, mas, significativo, compreendendo este processo como prática social, na qual, formamo-nos como sujeitos que atuam criticamente na sociedade.

A Carta de Belgrado especifica que, citada por Barbieri (2004), os principais objetivos da EA são:

- a) Conscientização: contribuir para que indivíduos e grupos adquiram consciência e sensibilidade em relação ao meio ambiente como em todo e quanto aos problemas relacionados com ele; b) Conhecimento: propiciar uma

compreensão básica sobre o meio ambiente, principalmente quanto as influências do ser humano e de suas atividades; c) Atitudes: propiciar a aquisição de valores e motivação para induzir uma participação ativa na proteção ao meio ambiente e na resolução dos problemas ambientais; d) Habilidades: proporcionar condições para que os indivíduos e grupos sociais adquiram as habilidades necessárias a essa participação ativa. (BARBIERI, 2004, p. 9).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental reconhecem e destacam o papel transformador e emancipatório da Educação Ambiental – fato que se torna cada vez mais visível diante dos atuais contextos nacional e mundial, nos quais a preocupação com as mudanças climáticas, a degradação da natureza, a redução da biodiversidade, os riscos socioambientais locais e globais e as necessidades planetárias evidenciam-se na prática social, pois os problemas socioambientais constituem uma soma conexa e articulada de processos hipercomplexos e mutáveis (BRASIL, 2012).

Isso enfatiza que a Educação Ambiental é uma dimensão da educação escolar. É atividade intencional da prática em sociedade, e deve imprimir ao desenvolvimento particular um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, tendo-se em vista potencializar essa atividade humana, com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental (BRASIL, 2012).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 90) indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de “[...] perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente”. Então, a escola tem um papel fundamental na formação de cidadãos. A EA quando iniciada desde os primeiros anos escolares, pode ser o início de uma nova geração que tenha consciência crítica sobre os problemas locais. As práticas associadas a projetos de Educação Ambiental, são fundamentais na formação de cidadãos para que percebam e reflitam sobre problemas locais que afetam suas realidades, considerando os descaminhos das águas e a paisagem urbana.

Sendo assim, se faz necessário, uma vez a escola sendo disseminadora da EA, que além do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, tenha também educadores e extensionistas preparados para ensinar de forma interdisciplinar e que as tradições místicas, filosóficas, religiosas, artísticas e saberes populares façam parte dessa aprendizagem. É nesse momento que entra o bibliotecário no papel de educador e mediador do conhecimento em seus variados níveis, devendo estar atento à necessidade de cooperação e interação constante com os usuários.

Sendo assim, Cardoso (2010), afirma que os bibliotecários que atuam em bibliotecas escolares e públicas são os que possuem um maior potencial para trabalhar com a Educação

Ambiental, pois convivem com crianças e jovens que serão os futuros responsáveis pela preservação do meio ambiente e os difusores dessas ações e informações, melhorando, assim, o “*status*” ambiental da região onde vivem. Logo, a EA possibilita aos educandos pensarem o meio ambiente e perceberem que o mesmo é um bem global e finito do qual o próprio homem faz parte e que é importante lutar para que se tenha um meio ambiente ecologicamente equilibrado de forma contínua e intensa.

2.2 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

O ato de aprender é complexo, e conforme Pereira (2010) exige um estudo que ultrapassa as raias da cognição, se encaminha para o afetivo/emocional, mergulha no social, se expande através do cultural, nos deixando perplexos frente a tal diversidade e à característica única que possui cada sujeito. Revalidando o apresentado, Piaget (1990) afirmou que a aprendizagem:

É uma construção contínua, comparável à edificação de um grande prédio que, na medida em que se acrescenta algo, ficará mais sólido, ou à montagem de um mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziram a uma flexibilidade e uma mobilidade das peças tanto maiores quanto mais estável se tornasse o equilíbrio. (PIAGET, 1990, p. 12).

Sabe-se também que aprender é a consequência da interação entre estruturas mentais e o meio ambiente e seguindo nesta linha, Ausubel, Novak, Hanesian (1980), afirmaram que a aprendizagem consiste em organizar e integrar os elementos presentes na estrutura cognitiva. Moreira (1999) explica que essa estrutura é,

[...] entendida como o conteúdo total de ideias de um certo indivíduo e sua organização; ou conteúdo e organização de suas ideias em uma área particular de conhecimentos, e o complexo resultante dos processos cognitivos, ou seja, dos processos por meio dos quais se adquire e utiliza o conhecimento. (MOREIRA 1999, p. 122).

Essa aprendizagem pode ser dada de forma mecânica ou significativa de acordo com os conceitos de Ausubel e Moreira. A Aprendizagem Mecânica, segundo Ausubel (1976) e Moreira (2016), é a aprendizagem sem atribuição de significados pessoais e aquela na qual o sujeito memoriza novos conhecimentos como se fossem informações que podem não lhe significar nada, mas que podem ser reproduzidas a curto prazo e aplicadas automaticamente a situações conhecidas. A retenção é baixa, o aluno não compreende o porquê do seu aprender. Esta aprendizagem não é totalmente ignorável pois é uma importante base conceitual para a aprendizagem significativa, pois se entende que, quando a área de conhecimento é nova para o educando, a forma de aprender mecânica se faz necessária. Até mesmo Ausubel não estabelece

a distinção entre as duas modalidades de aprendizagem como sendo uma dicotomia e sim como um contínuo.

Já na Aprendizagem Significativa - uma teoria cognitivista e construtivista -, o fator isolado que mais influencia na aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe. Conforme Moreira (2012, p. 2), Aprendizagem Significativa é:

[...] aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. Substantiva quer dizer não-litera, não ao pé-da-letra, e não-arbitrária significa que a interação não é com qualquer ideia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende.

Observa-se, nesse tipo de aprendizagem, grande interação entre novos conhecimentos e conhecimentos prévios, constituindo uma incorporação à estrutura cognitiva.

O subsunçor é algum conhecimento prévio capaz de dar significados a novos conhecimentos em um processo interativo e que servirá de ancoradouro para a nova informação, visto que estas são aprendidas e retidas conforme os conceitos novos e relevantes estejam elucidados completamente na estrutura cognitiva do educando. Moreira (2012) exemplifica que o subsunçor pode ser um símbolo já significativo, um conceito, uma proposição, um modelo mental ou uma imagem já conhecida pelo educando.

Segundo Almeida (2007) e Moreira (2012), na medida que a aprendizagem começa a ser significativa e proporcionar outras aprendizagens significativas, resultantes de novas interações entre novos conhecimentos, esses subsunçores vão se tornando cada vez mais elaborados, mais estáveis, mais claros, mais diferenciados e mais capazes de ancorar novas informações.

Alicerçada nos princípios da Aprendizagem Significativa, a EMEF Rui Barbosa em conjunto com a Biblioteca Roseli Nunes, busca o aprendizado das crianças a partir das suas realidades campesinas, associando atividades sociais e laborais da comunidade escolar, o ambiente real em que vivem para basear e construir o acervo da biblioteca e balizar as atividades lúdicas desenvolvidas pela bibliotecária, sempre respeitando os conteúdos programáticos inclusos no PPP e os eixos temáticos desenvolvidos com os estudantes no Clube de Ciências da escola - um projeto interdisciplinar integrador dos assuntos relacionados da comunidade ao conhecimento científico, onde a partir dele surgem propostas de trabalho para outras áreas.

Segundo Ausubel (1980, p. 32), há condições básicas para que ocorra a aprendizagem significativa, que são: não-arbitrariedade do material, substantividade e disponibilidade do sujeito para a aprendizagem significativa.

Moreira, Caballero e Rodríguez (1997, p. 25) trazem que a não-arbitrariedade do material quer dizer que “[...] o material potencialmente significativo se relaciona de maneira não-arbitrária com o conhecimento já existente na estrutura cognitiva do aprendiz, ou seja, o relacionamento não é com qualquer aspecto da estrutura cognitiva, mas sim com conhecimentos especificamente relevantes, os subsunçores”. À vista disso, é possível observar que essa relação entre as ideias só ocorre com as ideias relevantes existentes no sujeito aprendiz.

Já a Substantividade, conforme Moreira, Caballero e Rodríguez (1997), significa que o que é incorporado à estrutura cognitiva é a substância do novo conhecimento, das novas ideias, não as palavras precisas usadas para expressá-las. Ou seja, a relação entre o material a ser aprendido e a estrutura cognitiva não é modificada se outros símbolos diferentes forem usados, se os mesmos forem equivalentes.

E, por fim, a disponibilidade do sujeito para a aprendizagem significativa, pois ela somente ocorre se o aprendiz tem predisposição favorável para isso. Percebe-se que é uma via de mão-dupla entre educador e educando.

Importante ressaltar que na Aprendizagem Significativa preza-se pelo aprendizado prazeroso e eficaz, pois há grande interação entre aquilo que o educando conhece e o que vem a conhecer, incorporando esse aglutinado de conhecimento à estrutura cognitiva. A retenção de saberes no cérebro humano é organizada, criando uma hierarquia conceitual, na qual elementos mais específicos de conhecimento são integrados a conceitos mais gerais e inclusivos. É importante ressaltar que não há uma relação hierárquica de valores entre os conceitos preexistentes e os novos, pois, após a integração dos dois conhecimentos eles se modificam, amparados nessa ancoragem.

Seguindo nos estudos, sabe-se que, para Ausubel (1976), existem três tipos de aprendizagem significativa: representacional, conceitual e proposicional.

Quanto aos tipos de aprendizagem significativa, a aprendizagem significativa representacional, segundo Moreira (2013, p. 8), “[...] é aquela em que um símbolo, um signo, um ícone representa um único evento ou objeto”, ou seja, uma criança conhece a palavra casa e para ela a palavra “casa” significa somente a casa em que ela mora, com as suas peculiaridades e formato. Logo ela não tem o conceito de “casa”, apenas uma representação de “casa”. Nesse contexto, a palavra “casa” significa algo, mas de uma forma muito restrita. A partir do momento em que criança começa a ter contato com a casa de outras pessoas que são diferentes em seu formato, disposição e tamanho, a palavra “casa” começa a representar uma classe que apresenta certas regularidades que as classificam como “casas” e é nesse momento que o sujeito construiu o conceito de “casa”, assim como o de “apartamento”, “sítio”, “chalé”, entre outros, podendo

ser cada vez mais complexos, mais sofisticados. Ausubel considera que esse tipo de aprendizagem é o que mais se aproxima da aprendizagem mecânica ou automática.

Quando o sujeito construiu o conceito de determinada coisa, chegou-se, então, na aprendizagem significativa conceitual, e, por isso, a aprendizagem significativa representacional e a conceitual podem ser consideradas tipos de aprendizagem interdependentes. Conforme Moreira (2013, p. 8), “[...] conceitos são representados por signos, geralmente linguísticos, e apontam regularidades em eventos ou objetos. Uma vez construído um conceito, o sujeito se libera de referentes específicos”. Sendo assim, quando uma pessoa tem em sua estrutura cognitiva o conceito de “aula”, não significa que precisa associá-lo a uma determinada disciplina escolar. Quem tem o conceito de aula de português sabe que se aplica a uma série de atividades envolvendo ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Portanto, tendo o domínio dos conceitos conseguimos construir e dar significado a proposições.

Com o domínio dos conceitos, chegamos à aprendizagem significativa proposicional ou de proposições, considerada por Ausubel a mais complexa. Segundo Moraes ([2021], *online*), baseado em Ausubel, a aprendizagem significativa proposicional “[...] refere-se aos significados expressos por grupos de palavras combinadas em proposições ou sentenças e ainda traz que Ausubel destaca que, ao se aprender o significado de uma proposição verbal, por exemplo, aprendemos primeiramente o significado de cada um dos termos componentes”. Por exemplo, quando dissemos a proposição “[...] 95% do universo é constituído de matéria escura e energia escura” (MORAES, [2021], *online*), não basta apenas saber o que significa 95%, matéria escura e energia escura, pois as implicações desta assertiva são muitas, e profundas, para a situação do ser humano no universo, para a pesquisa, para a tecnologia.

Segundo Ausubel (1980), dependendo da natureza do material a ser aprendido e da estrutura cognitiva do aprendiz, a aprendizagem pode se dar por subordinação correlativa ou derivativa, superordenada ou combinatória.

Na Aprendizagem Significativa por subordinação, “[...] a assimilação se dá quando uma ideia, um conceito ou uma proposição que sejam potencialmente significativos são assimilados por um subsunçor mais inclusivo existente na estrutura cognitiva do sujeito, como um exemplo, uma extensão, elaboração ou qualificação do mesmo” (MOREIRA, 1999, p. 24–25). Portanto, na aprendizagem escolar, o uso da aprendizagem significativa subordinada é importante, pois a nova ideia ou proposição, ao serem assimilados, modificam também a ideia já existente na estrutura cognitiva, enfatizando a aprendizagem significativa. De acordo com Moreira, Caballero e Rodríguez (1997), a aprendizagem por subordinação pode ser correlativa ou derivativa:

Se o novo material é apenas corroborante ou diretamente derivável de algum conceito ou proposição já existente, com estabilidade e inclusividade, na estrutura cognitiva, a aprendizagem subordinada é dita derivativa. Quando o novo material é uma extensão, elaboração, modificação ou quantificação de conceitos ou proposições previamente aprendidos significativamente, a aprendizagem subordinada é considerada correlativa. (MOREIRA; CABALLERO; RODRÍGUEZ, 1997, p. 3).

A **aprendizagem significativa superordenada**, de acordo com Ausubel (1976, p. 49), ocorre quando “[...] se aprende uma nova proposição inclusiva (mais geral) que organizará o surgimento de várias outras ideias” e destaca ainda que “a aquisição de significado superordenado ocorre mais comumente na aprendizagem conceitual do que na proposicional”. Já Moreira, Caballero e Rodríguez (1997, p. 3) dissertam que, nessa forma de aprendizagem, “o novo material de aprendizagem guarda uma relação de superordenação à estrutura cognitiva quando o sujeito aprende um novo conceito ou proposição mais abrangente que possa a subordinar, ou ‘subsumir’, conceitos ou proposições já existentes na sua estrutura de conhecimento”. Podemos, assim, exemplificar essa forma de aprendizagem quando o educando aluno aprende os conceitos de casa, apartamento, sítio e chalé e percebe que eles podem ser agrupados sob uma nova ideia - Locais de moradia.

A **aprendizagem significativa combinatória** tem uma peculiaridade diferente das suas formas citadas acima. Nessa forma de aprendizagem, segundo Moreira (2013, p. 85), “[...] as proposições não são relacionáveis a ideias relevantes particulares de uma estrutura ideacional” e conforme Pozo (1998, p. 56) “[...] a ideia nova e as ideias já estabelecidas não estão relacionadas hierarquicamente, porém se encontram no mesmo nível, não sendo nem mais específica nem mais inclusiva do que outras ideias. Nesse sentido, pelo menos inicialmente, são mais difíceis de serem aprendidas e evocadas pelo sujeito”. Como exemplo, destacamos aqui a relação entre estrutura genética e variabilidade e genótipo versus fenótipo.

Tendo em vista esses diferentes tipos de formas de aprendizagem significativa, é importante ter em mente que mais do que uma classificação, a existência dessas formas e tipos demonstra a complexidade e a dinamicidade da Teoria da Aprendizagem Significativa. Consoante ao que disserta Moreira (2013, p. 10):

Uma aprendizagem representacional pode evoluir para conceitual. Uma aprendizagem subordinada pode passar a superordenada. Uma aprendizagem combinatória pode envolver subordinação, superordenação e conceitualização. E assim por diante. A estrutura cognitiva é dinâmica, buscando sempre a organização.

2.3 EDUCAÇÃO E ESCOLA DO CAMPO

Conforme Rodrigues (2011), a educação é o pilar mais sólido do alicerce da formação do indivíduo. Sendo assim, a educação é um campo muito amplo, tanto de forma terminológica quanto prática, mas, mais importante que isso, Gayoto (1989) traz que a abordagem da educação não é unilateral, não sendo uma relação linear de poder, mas um processo dialético em que educador e educando estão imersos numa aventura de descoberta compartilhada. Então, a educação não é possível sozinha, por constituir-se em um ato coletivo, que aceita a troca de experiências, preza pela solidário e valoriza as ideias e concepções dos educandos envolvidos.

O patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire, mestre da educação popular, já trazia essa perspectiva, pois para ele “[...] a dialogicidade constitui-se no princípio fundamental de relação entre educador e educando. O que importa é que os professores e os alunos se assumam epistemologicamente curiosos” (FREIRE, 1998, p. 96). Por isso é [a educação] uma concepção revolucionária, comprometida com a libertação humana, ocorrendo em espaços formais e não formais, ou ainda em ambientes urbanos ou campestinos.

É indispensável a mudança de concepção de educação para que a relação de transmissão de conhecimentos que vem sendo desenvolvida pela sociedade humana seja alterada para uma visão de construção de conhecimento. Isso, pois a educação se faz na prática cotidiana do homem, mesmo nos espaços onde não existe escola, porque a prática social por si só já é um princípio educativo, que inclui o trabalho e a preocupação com a dimensão da formação dos sujeitos nos processos que relacionam à cultura e participação nas lutas sociais.

A Educação do Campo é uma modalidade da educação relativamente nova que surgiu na década de 1990 advinda das reivindicações dos movimentos sociais e trouxe outra perspectiva de educação, na qual o professor não é mais o detentor do conhecimento e seus estudantes tábulas rasas. Entende-se a educação como uma construção social, histórica e ambiental e que todos são sujeitos de sua própria educação. Logo, foi uma medida que buscou contraposição ao entendimento tradicional de educação rural, que, conforme Lima, Costa e Pereira (2017) possuía caráter mais assistencialista e não correspondia às necessidades formativas dos povos do campo.

O Decreto nº 7.352 (2010, *online*) define “Escola do Campo como aquela escola localizada em área rural, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo”, ou seja, diz respeito a todo espaço educativo que se dá em locais como, por exemplo, florestas, regiões onde há o predomínio da agricultura e da agropecuária, populações ribeirinhas, caiçaras, extrativistas,

assentamentos indígenas e comunidades quilombolas. Conforme consta no site da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, a Educação do Campo não conta apenas com a educação básica, mas também com diversos níveis e modalidades de ensino, é legislada por lei própria e faz parte de um projeto de desenvolvimento sustentável, vinculado a outras instituições do meio rural.

Importante ter claro que a Educação do Campo é uma oposição à Educação Rural, que era percebida como atrasada e sem qualidade, com programas de educação que não possibilitavam o envolvimento dos camponeses e acabava por subordinar os educandos a não refletirem sobre o espaço onde vivem.

A Resolução CNE/CEB 1, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos, foi sancionada a fim de atender os camponeses na luta por um novo Brasil rural, com uma organização permanente que deixe de tomar a forma de programas e comece a tomar forma de políticas públicas consolidadas.

Em seu Art 5º, a resolução diz que,

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, 2002, p. 1).

Fernandes e Molina (2005) concordam e reafirmam que o campo é um local de particularidades e matrizes culturais. É um espaço de possibilidades políticas, formação crítica, resistência, mística, identidades, histórias e produção das condições de existência social. Deste modo, o papel do educador do campo é abrir espaço para a consolidação dessas dinâmicas e para o diálogo e pensamento crítico que estimule a força do campo e a produção de saberes tradicionais.

No art. 7º, § 2º da Resolução CNE/CEB 1, consta que, “As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos” (RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, 2002, p. 2).

Posto isto, observa-se que a educação, por não ser bancária, é uma sucessão de envolvimento que cria e recria invenções vinculadas à cultura, ao trabalho, à religião na sociedade em questão. Neste contexto, “[...] não há uma única forma nem único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino

escolar não é a única prática e o professor profissional não é o seu único praticante” (BRANDÃO, 2002, p. 09).

Para Caldart (2008, p. 5), “O conceito de educação de campo tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere. Está é a base concreta para discutirmos o que é ou não é Educação do Campo” e completa “A escola do campo deve considerar uma prática pedagógica que formem sujeitos que sintam orgulho de sua origem e destino (CALDART, 2011, p. 157). Logo, observa-se a Educação do Campo é uma educação diferenciada que demanda reestruturação no currículo e na qual é necessário estar aberto para a ruptura com o conceito de escola vigente e dar maior importância a pluralidade de leituras e saberes. Isso, porque, no mundo em que vivemos, a diversidade de povos é enorme, o que possibilita que a educação se manifeste de formas diferentes e exóticas em espaços ímpares, não havendo um único modelo de educação.

De acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo “O campo...mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, 2002, p. 1). Sendo assim, a Educação do Campo pode ser caracterizada como um processo de ocupação que se faz em movimento e por movimentos.

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, 2002, p. 1).

Conforme Arroyo (1982, p. 3), a Educação do Campo é positivamente diferente, pois “o tratamento específico da educação rural, teria, pois, dois fundamentos: a condição carente do homem do campo ou sua pobreza econômica e, em contraste, sua riqueza cultural”. Sendo assim, observa-se que as escolas do campo, mais que uma mera instituição, devem ter uma proposta educativa voltada para o campo, ligada a uma política pública que lute pela formação de professores para agir no campo por e para uma educação de qualidade.

Essa busca de adequação e esse posicionamento de especificidade da Educação do Campo se faz necessária, pois observa-se que a unicidade no sistema de ensino – urbano e rural – é prejudicial para os educandos, pois, conforme explana Martins (2007), a escola do campo é vista como um “apêndice” em relação a escola da cidade, como se tratasse de uma simples extensão dos saberes “cultos” da “vida urbana” para o campo, excluindo e desvalorizando os

saberes campesinos, instituindo bases estranhas ao seu meio social, que nada mais é do que a própria existência e identidade dos sujeitos do campo. Corroborando com isso, Kolling, Cerioli e Caldart (2002, p. 19) trazem que “[...] a perspectiva da educação do campo é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino”.

A Educação do Campo não pode mais ser vista apenas como uma educação subsidiada, como se o povo campesino não tivesse valor, como se a educação do campo fosse atrasada por não se adequar aos moldes urbanos. Isso principalmente porque a educação do campo não deve se adequar aos moldes urbanos, ela deve se desenvolver dentro do contexto do campo e deve ser idealizada e planejada como um espaço que forma sujeitos para um mundo contemporâneo, imergido em novas concepções, conhecimentos, valores, atitudes e hábitos.

2.4 BIBLIOTECA ESCOLAR E HORA DO CONTO

As bibliotecas revestem-se de diferentes maneiras, tipologias, sujeitos e territórios, mas, de acordo com Perucchi (1999, pp. 80-81), todas possuem a mesma função de “[...] contribuir com atividades educacionais, sempre oferecer à comunidade escolar o material necessário para o enriquecimento do programa escolar, habilitando-os a utilizar os livros e a desenvolver a capacidade de pesquisar, além de sustentar os programas de ensino”.

Nas escolas, a biblioteca – muitas vezes, a primeira conhecida pelas crianças- é uma unidade de informação, um espaço de aprendizagem voltado a suprir e complementar as necessidades informacionais dos conteúdos ministrados em aula, proporcionando aos alunos maiores informações sobre os conteúdos abordados, assim como desenvolvendo o prazer da leitura. É um ambiente educacional que está inserido na escola e, portanto, deve fazer parte dos projetos pedagógicos para aprimorar e estimular nas ações de leitura. Segundo Silva (2017), como se trata de um ambiente de socialização, a biblioteca escolar deverá também oportunizar atividades nas quais seus usuários possam conversar, trocar experiências, ouvir uns aos outros, ajudarem-se, interagirem entre si, buscando e trocando informações, utilizando-se do espaço e dos mais diferentes suportes.

Conforme Sallaberry e Flores (2015), a biblioteca escolar é fonte de conhecimento e respeito às diferentes manifestações culturais, favorecendo a construção coletiva do conhecimento. No caso das bibliotecas escolares do campo, estudos anteriores (GEHRKE; BUFREM, 2018) expressam justamente a necessidade desse respeito às diferenças e um compromisso com essa instituição formativa e sua vinculação com os movimentos sociais que a originaram, numa relação de engajamento colaborativo.

Seguindo nessa mesma perspectiva, Moro e Estabel (2011) afirmam que a biblioteca escolar se abre para a democratização do saber, a construção do conhecimento, sendo um amplo espaço de aprendizagem e de compartilhamento e um prazeroso ambiente de mediação e de interação entre os sujeitos no cenário educacional. Então percebe-se que as práticas pedagógicas devem ser voltadas para os costumes e padrões do campo, colocando os educandos em um papel de produtores de conhecimento e não meros reprodutores, o que reforça a ideia de Freire (2011, p. 26) de que “[...] nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo”.

Côrte e Bandeira (2011, p. 8) reforçam o apresentado caracterizando a biblioteca escolar “[...] como um espaço de estudo e construção do conhecimento, que coopera com a dinâmica da escola, desperta o interesse intelectual, favorece o enriquecimento cultural e incentiva hábito pela leitura”, ou seja, esse ambiente tem a real função de incentivar a leitura e a pesquisa escolar para dar suporte à aprendizagem e colaborar com a relação que os educandos criam entre os conhecimentos gerados no mundo e seus subsuores.

De forma sintética, são três as funções básicas da biblioteca escolar segundo Stumpf e Oliveira (1987 *apud* HILLESHEIM FACHIN, 1999, p. 69-70):

Função educativa: serve de suporte no desenvolvimento de atividades curriculares para a melhoria do ensino, funcionando como instrumento de formação do indivíduo;

Função cultural e social: é um espaço em que os produtos da cultura (livros, jornais, revistas, gibis, mapas, etc.) são disponibilizados para comunidade escolar, ou até para a comunidade em geral, possibilitando o acesso à informação e a transmissão de conhecimento por meio da convivência entre pessoas de diferentes faixa etárias, raças, classes sociais e experiências;

Função recreativa/educativa: permite que o usuário construa um novo conceito de biblioteca e passe a frequentá-la não apenas por obrigação, mas por lazer e prazer; estimulando o gosto pela leitura desde os primeiros anos escolares da criança.

Quanto aos objetivos, uma biblioteca escolar procura integrar o currículo às necessidades da comunidade escolar; auxiliar na formação e desenvolvimento de indivíduos com pensamento crítico, reflexivo e com criatividade; ajudar e participar do processo de ensino-aprendizagem; e trabalhar de acordo com as políticas da instituição de ensino em que atua (CORRÊA *et al.*, 2002). O manifesto IFLA/UNESCO da Biblioteca Escolar também não se omite quanto aos objetivos, elencando que deve apoiar e promover os objetivos educativos delineados de acordo com as finalidades e currículo da escola; desenvolver e manter nas crianças o hábito e o prazer da leitura e da aprendizagem, e também da utilização das bibliotecas ao longo da vida; proporcionar oportunidades de produção e utilização de informação para o

conhecimento, compreensão, imaginação e divertimento; defender a ideia de que a liberdade intelectual e o acesso à informação são essenciais à construção de uma cidadania efetiva e responsável e à participação na democracia; organizar atividades que favoreçam a tomada de consciência cultural e social e a sensibilidade; providenciar acesso aos recursos locais, regionais, nacionais e globais e às oportunidades que exponham os estudantes a ideias, experiências e opiniões diversificadas.

Logo, observa-se que as Diretrizes UNESCO/IFLA direcionam a formação de um tipo de biblioteca totalmente plural em que o cidadão se prepara para a vida em sociedade, aprendendo de forma contínua e significativa, levando em consideração tudo aquilo que já traz como bagagem de conhecimento.

Sendo assim, a biblioteca escolar é um instrumento de desenvolvimento do currículo e permite o fomento da leitura e a formação de uma atitude científica; constitui um elemento que forma o indivíduo para a aprendizagem permanente; estimula a criatividade, a comunicação, facilita a recreação, apoia os docentes em sua capacitação e lhes oferece a informação necessária para a tomada de decisões na aula (OEA, 1985). Corroborando com essa visão, Neves (1998) diz que é nesse espaço que a leitura e a escrita encontram as condições para o seu amplo desenvolvimento, principalmente se forem realizadas de forma integrada às atividades de sala de aula, viabilizando o planejamento conjunto entre bibliotecário e professores.

Esmiuçando essa relação entre professor e bibliotecário, sabe-se que ambos precisam compreender a relevância dessa integração, pois, conforme explica Silva (1995, p. 28): “[...] o professor é peça fundamental na relação aluno/biblioteca, ou seja, o nível de aproximação entre o aluno e a biblioteca escolar depende, em grande medida, do espaço que ela ocupa no fazer didático do docente”. A ampliação do papel educativo da biblioteca exige, portanto, a colaboração constante entre bibliotecários, professores e demais educadores (CAMPELLO, 2009).

Assim, mesmo que, muitas vezes, não receba a sua devida importância, sabemos que a biblioteca escolar faz parte do sistema de ensino e possui objetivos e desenvolve funções necessários no cenário educacional, principalmente por atuar como um local de formação do indivíduo e cidadão. Sendo assim, atualmente, não é mais possível definir a biblioteca escolar como instituição de apoio material e mero depósito de livros e materiais de consulta utilizados pela comunidade escolar (DOUGLAS, 1961). Ou seja, o foco do fazer bibliotecário foi deslocado do acervo para o usuário, fazendo a biblioteca possuir uma nova dimensão de significados que dão mais importância ao uso do que somente a guarda.

A biblioteca deve incentivar e desenvolver atividades variadas de leitura e escrita e é importante que os profissionais que atuam na biblioteca trabalhem em parceria com os professores. O trabalho em equipe destes profissionais torna-se necessário e fundamental, para influenciar a aprendizagem de forma positiva (CAMPELLO, 2012). Moro e Estabel (2012, p. 60) defendem, também, que os pais devem ser partícipes nas ações de leitura, “que deveriam se iniciar na família e se implementar na escola e na biblioteca”.

As atividades lúdicas são essenciais em uma biblioteca escolar e precisam ser bem exploradas e traçadas na educação. Se exploradas da forma correta, tornam a aprendizagem significativa e coerente com a realidade local. Para Dohme, (2005, p. 75):

O uso do lúdico na educação prevê principalmente a utilização de metodologias agradáveis e adequadas às crianças que façam com que o aprendizado aconteça dentro do “seu mundo”, das coisas que lhes são importantes e naturais de se fazer, que respeitam as características próprias das crianças, seus interesses e raciocínios próprios.

Dentre as atividades lúdicas, contar e ouvir histórias é uma prática que envolve gerações. Segundo Fernandes *et al.* (2016), as histórias representam indicadores efetivos para situações desafiadoras, assim como fortalecem vínculos sociais, educativos e afetivos. Até hoje, as histórias mexem com um elemento essencial da aprendizagem humana, que é a curiosidade, quando buscamos sempre querer saber mais sobre um determinado assunto que nos interessa.

O processo e todo o fascínio causado pelo narrador possibilita a reinvenção da realidade concreta e, segundo Sallaberry e Flores (2015), “através da narrativa oral é possível formar indivíduos leitores, produtores de texto e críticos da própria realidade”. Nessa mesma linha, Dias e Dutra (2010, p. 6) afirmam que “o uso da hora do conto é fundamental para transformar pessoas em seres críticos e com coragem e capacidade de enfrentar a sociedade”.

Conforme Fernandes *et al.* (2016), a contação de histórias nas escolas era uma forma de distrair as crianças e hoje ela vem ressurgindo na figura do contador de histórias como sendo um valioso auxílio. Sendo assim, a hora do conto é um recurso facilitador dos processos de aprendizagem e permite o fomento da leitura e da formação de uma atitude científica, por meio de estímulos criativos e recreativos que auxiliam e apoiam docentes no “ensinar”. É um importante incentivo, pois destaca-se como uma ferramenta e estratégia de aprendizagem “[...] que privilegiem a pesquisa, a resolução de problemas e o protagonismo do aprendiz” (GASQUE, 2013, p. 139). E como afirma Bezerra (2008, p. 04), “É ouvindo histórias que se pode descobrir o mundo imenso de conflitos e soluções, que se podem sentir novas e diferentes emoções, conhecerem lugares novos, começar a formar opiniões, critérios, conceitos e novos valores”.

Engana-se quem pensa que a “hora do conto” é apenas uma atividade lúdica para entreter o público infantil. Contar histórias solicita um grande engajamento por parte da equipe da biblioteca e escola e, como enfatizam Costa *et al.* (2016, p.1134) que:

[...] para contar histórias, antes de mais nada, é preciso conhecer e compreender exatamente a história que se quer contar, não se limitando a decorar histórias; o contador deve mergulhar na história e, se necessário, no decorrer da contação, utilizar-se de recursos vocais sonoros e até mesmo da gestualidade para dar vida à narrativa, tornando-a atrativa e interessante.

Esta ferramenta pode ser utilizada nas mais diversas disciplinas, porém o ensino de ciências – que pode ser abordado em diversos temas – em escolas do campo é uma disciplina que sempre chama bastante atenção do público infantil, pois há uma infinidade de atividades práticas possíveis de serem desenvolvidas. A “contação de história” aqui proposta como metodologia e os recursos implícitos nessa contação podem favorecer a aprendizagem, estimular a cognição e a memória dos educandos, além de possibilitar diálogos estimulantes em interação social e compartilhamento de saberes, ressignificando o aprendizado de ciências e educação ambiental e podendo beneficiar os educandos a desenvolver outras atividades de lazer ainda não vivenciadas.

De acordo com Costa *et al.* (2016, p. 1134), “[...] é imprescindível que a história a contar contemple elementos locais e seja adequada ao contexto histórico e sociocultural daquela população, além de ser contada por quem tem o prazer de fazê-lo”. Conforme Coelho (2000), dos seis aos nove anos, a criança possui interesse em histórias de animais e aventuras em seu próprio ambiente, como família, escola e comunidade. Logo, a biblioteca aproveita para trabalhar a temática meio ambiente e sua preservação, assim como o cuidado com o próprio corpo e sua saúde utilizando-se da “hora do conto” como forma de apresentação e aprendizagem significativa, rompendo com o tradicional modo de absorver os conteúdos relacionados à ciência.

Outra situação importante na contação de histórias é que o narrador precisa resumir a história, sem perder a essência e sem ferir o entendimento do texto e do autor. Segundo Sisto (2012, p. 61) “[...] algumas vezes, é preciso fazer recortes do texto, para torná-lo possível de ser contado, colocando - o numa extensão suportável para o espectador. Essa ‘montagem’ do texto, visando sua apresentação oral, não pode ferir o entendimento do texto nem o estilo do autor”. Logo, ao voltar-se à educação de ciências e educação ambiental é importante o narrador ter total domínio do conteúdo que pretende abordar com a história e conseguir condensar as partes mais importantes, a fim de instruir os ouvintes de forma fidedigna ao autor e à ciência.

Diversas são as habilidades que os educandos podem desenvolver a partir do auxílio da contação de histórias. Dohme (2005, p.19) destaca alguns pontos relevantes, tais como:

- Caráter: as histórias com heróis, conteúdos que proporcionam lições de vida, fábulas em que o bem prevalece sobre o mal. Por meio das histórias, principalmente, os meninos se defrontam com situações fictícias e com isso adquirem vivência e referências para montar os seus próprios valores;
- Raciocínio: as histórias mais elaboradas, os enredos intrigantes, agitam o raciocínio da criança.
- Imaginação: o exercício da imaginação traz grande proveito às crianças, porque atende a uma necessidade muito grande que elas têm de imaginar. As fantasias não são somente um passatempo; elas ajudam na formação da personalidade na medida em que possibilita fazer conjecturas, combinações, visualizações como tal coisa seria “desta” ou de “outra” forma.
- Criatividade: uma vez que a criatividade é diretamente proporcional à quantidade de referências que cada um possui, quanto mais “viagens” a imaginação fizer, tanto mais aumentará o “arquivo referencial” e, conseqüentemente, a criatividade.
- Senso Crítico: as histórias atuam como ferramentas de grande valia na construção desse senso crítico, porque por meio delas os alunos tomam conhecimento de situações alheias à sua realidade, uma vez que podem “navegar” em diferentes culturas, classes sociais, raças e costumes.
- Disciplina: é entendida como aceita e praticada espontaneamente pela criança e não como algo imposto inquestionavelmente pelo educador. No momento que se trabalha com o que a criança realmente gosta, quando sente que foi preparada especialmente para elas, as chances de se ter uma postura atenta e participativa aumentam muito.

A Hora do conto, segundo Dias e Dutra (2008), divide-se em quatro diferentes fases conforme quadro 1 abaixo:

Quadro 1- As fases da Hora do Conto

FASE	CARACTERÍSTICAS
1ª fase	Nessa fase o narrador introduz o tema a ser abordado, apresenta o título e o autor da respectiva história. Esse é o momento que proporciona aos educandos o conhecimento de várias obras e escritores que tratam dos assuntos de seus interesses e até mesmo dos conteúdos retidos em sala de aula.
2ª fase	Essa fase é a história em si. É nessa fase que a concentração dos leitores é fundamental para o processo de compreensão do texto.
3ª fase	Essa fase ocorre após o término da história e é quando os ouvintes são convidados, voluntariamente e sem obrigação, a explicar o que compreenderam a respeito da história, sobre as personagens e sobre o que mudou dentro deles após ouvir a história. É nessa fase que descobrimos o quanto eles prestaram atenção no texto e o quanto gostaram do conto. Também nessa etapa os leitores expõem suas ideias, opiniões, sentimentos e aprendem a se comportar em grupo.
4ª fase (facultativa)	Essa fase é facultativa, as ocorrendo é nela que o narrador disponibiliza materiais expressivos, como folhas de diversos tamanhos, lápis, canetas, tintas, pincéis, entre outros, para que os educandos possam desenhar sobre a história contada, montar personagens, esquematizar as ideias, enfim, os educandos se expressam despertando o interesse pelas artes e desenvolvendo a capacidade estética de compreensão.

Fonte: Dias e Dutra (2008).

A hora do conto, além de incentivar o gosto pela leitura, promove e valoriza a biblioteca escolar, por vezes esquecida pelos alunos nesta era digital, mostrando que o espaço da biblioteca é espaço de alegria, descontração e desenvolvimento intelectual, pessoal e moral, facilitando

assim o processo de amadurecimento dos educandos. Reforçando essas intenções, Fernandes *et al.* (2016, p. 5) relatam que o uso da “hora do conto”, tanto em sala de aula como na biblioteca, “[...] faz com que todos saiam ganhando, tanto o aluno, que será instigado a imaginar e criar, quanto o professor, que ministrará uma aula muito mais agradável e produtiva e alcançará o objetivo pretendido: a aprendizagem significativa”.

Segundo Busatto (2003, p. 82) não importa se contamos para instruir ou divertir, para curar, salvar ou embalar. O que não podemos esquecer é que temos nas mãos, ou melhor, na voz, um produto oriundo do imaginário dos nossos ancestrais e, se queremos nos apropriar dele para encantar, é necessário a consciência de que o amor à palavra é uma virtude.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A pesquisa deste trabalho foi estruturada de acordo com o quadro 2, seguindo o modelo apresentado no Manual de Metodologia Científica de Oliveira (2011).

Com relação às escolhas metodológicas, essa pesquisa é de natureza básica, com uma abordagem qualitativa, pois trata de um aprofundamento da compreensão das particularidades de um determinado grupo social – os alunos da E.M.E.F. Rui Barbosa de Nova Santa Rita, uma escola do campo e tem “[...] o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (OLIVEIRA, 2011, p. 24).

Quanto aos objetivos, o estudo é exploratório-descritivo, pois, além de utilizar-se de estudos de casos selecionados e observações informais (MATTAR, 2001), uma investigação exploratória auxilia a compreender o problema enfrentado pelo pesquisador, sendo utilizada para defini-lo de forma mais precisa, identificando os cursos relevantes de ação (MATTAR, 2001), e uma investigação descritiva, tem por objetivo a descrição das características de determinada população (GIL, 2008), como no caso dos usuários da biblioteca em questão.

Quanto ao procedimento, trata-se de um estudo de caso, visando um estudo profundo e exaustivo sobre o potencial formativo da utilização da biblioteca escolar como ambiente favorável de ensino e aprendizagem do ensino de ciências, de maneira a permitir seu amplo e detalhado conhecimento. Os instrumentos de coleta de dados são: levantamento bibliográfico; questionário; observação participante; e diário de campo.

Quadro 2 - Classificação da metodologia científica

OBJETIVOS	NATUREZA	OBJETO DE ESTUDO	COLETA DE DADOS	ANÁLISE DE DADOS
Exploratória Descritiva Segundo Gil (1999), as pesquisas descritivas têm como finalidade principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis.	Qualitativa Trata, segundo Oliveira (2011), do “ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (OLIVEIRA, 2011, p. 24).	Estudo de caso Permite relatar situações de vida real e pode usufruir de muitas fontes de pesquisa.	- Pesquisa Bibliográfica - Observação participante; -Questionário;	Análise Textual Descritiva (ATD) A ATD compõe um ciclo no qual se constituem como elementos principais: a desmontagem do texto; estabelecimento de relações; e a captação do novo emergente.

Fonte: Oliveira (2020).

Desse modo, a etapa inicial da pesquisa envolveu o levantamento bibliográfico, em que foram consultados livros e artigos, literatura acadêmica, sobre o tema selecionado. O

levantamento bibliográfico visa o esclarecimento de conceitos sobre o tema ou problema estudado. Após isso, ocorreu a implantação de uma biblioteca escolar infantil na E.M.E.F. Rui Barbosa de Nova Santa Rita, com acervo que abrange as diversas disciplinas cursadas na escola, com ênfase no ensino de ciências, auxiliada pelas disciplinas de artes e português.

Tendo em vista que essa pesquisa foi desenvolvida parcialmente em 2020 e 2021, período no qual a pandemia da COVID-19 se instalou no mundo todo, os encontros presenciais com os educandos não ocorreram nesse período, tendo que a pesquisadora, com o auxílio da incansável equipe da escola, articular os encontros e atividades de forma remota, por meio de vídeos gravados e disponibilizados pelo Youtube e entrega de atividades impressas sobre as Horas do Conto.

Foram realizados quatro encontros com “Hora do Conto no ensino de ciências” para os alunos com a temática “meio ambiente” e “higiene pessoal”:

- a) 1º encontro: Hora do conto no ensino de ciências com a temática “Cuidando da nossa saúde: Higiene pessoal e familiar”. A técnica utilizada foi varal de gravuras (um varal no qual ao longo da história vai sendo utilizado para prender gravuras de personagens e objetos). O livro escolhido será “Lavar, Escovar, Esfregar!”, de Mick Manning e Brita Granström, da coleção “Mil Descobertas”, que foi recomendado pelo Plano Nacional de Leitura 2017.
- b) 2º encontro: Hora do conto no ensino de ciências com a temática “Cuidando da natureza: preservação do meio ambiente”. A técnica utilizada foi personagens feitos de sucata que irão aparecendo ao longo do desenrolar da história. O livro escolhido foi “Quem Vai Salvar A Vida?”, Ruth Rocha, da Editora “Salamandra”.
- c) 3º encontro: Hora do conto no ensino de ciências com a temática “Cuidando da natureza: animais em extinção”. A técnica utilizada foi fantoches. O livro escolhido “Férias na Floresta”, da autora infantil Léa Cassol, e “Bichos Vermelhos”, de Lina Rosa, que foi finalista do Prêmio Jabuti.
- d) 4º encontro: Hora do conto no ensino de ciências com a temática “Aprendendo a separar o nosso lixo”. A técnica utilizada foi painel e gravuras com feltro anexadas ao longo da história. O livro escolhido foi “O Saci E A Reciclagem Do Lixo, de Samuel Murgel Branco, da editora “Moderna”.

As Horas do Conto no ensino de ciências foram baseadas nas histórias infantis sobre a temática do encontro que foi apresentada de forma lúdica e utilizando também os saberes

populares da cultura local no processo de ensino e aprendizagem de conceitos de ciências e preservação ambiental.

Após cada encontro *online*, os educandos realizaram atividades sobre o que aprenderam com a hora do conto no ensino de ciências e ilustrações sobre o tema.

O questionário foi aplicado aos educandos que participaram da pesquisa. Já as observações foram realizadas durante as apresentações da Hora do Conto, as atividades lúdicas e pedagógicas que ocorreram após a Hora do Conto.

Quadro 3 - Esquema descritivo da relação entre objetivos e metodologia

OBJETIVOS	ABORDAGEM QUALITATIVA	
	PROCEDIMENTOS TÉCNICOS	INSTRUMENTOS
a) Revisar na literatura discussões a respeito de Ensino de Ciências, Educação ambiental, Educação do campo, Aprendizagem Significativa, Biblioteca escolar e Hora do Conto.	Revisão Bibliográfica	Livros e artigos, literatura acadêmica, sobre o tema selecionado
b) Incentivar os educandos à leitura, produção de textos, cartazes, entre outros, constituindo-se assim como uma proposta de intervenção no ensino de ciências, principalmente, por meio de uma “Hora do Conto no ensino de ciências” interativa;	Estudo de Caso	Interação – Hora do Conto
c) Analisar o aprendizado e entendimento de Educação Ambiental para os educandos;	Estudo de Caso	Questionário com educandos da E.M.E.F. Rui Barbosa.
d) Delinear as contribuições da biblioteca escolar e das Horas do Conto ao ensino de ciências e Educação Ambiental em uma escola do campo	Estudo de Caso	Questionário com educandos da E.M.E.F. Rui Barbosa.
e) Compreender as principais mudanças de comportamento percebidas após as Horas do Conto e onde essa aprendizagem é utilizada.	Estudo de Caso	Questionário com educandos da E.M.E.F. Rui Barbosa.
f) Indicar os livros/temas de educação ambiental a serem utilizados na Hora do Conto na educação infantil.		

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

3.1 CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Rui Barbosa funciona próximo ao assentamento Capela, na Estrada Fazenda Capela, bairro Sanga Funda, na cidade de Nova Santa Rita/RS. A escola conta com quatro professores titulares, uma auxiliar para o Pré-escolar, diretora, orientadora pedagógica, professora de educação física, professoras de música e inglês (uma vez por semana) e professora substituta todas as tardes. Quanto aos educandos, a escola

trabalha com 70 crianças de seis a onze anos de idade, divididos em quatro turmas. As turmas são multisseriadas sendo:

- a) Pré I e Pré II
- b) 1º ano;
- c) 2º e 3º anos; e
- d) 4º e 5º.

A pesquisa ocorreu na Biblioteca Roseli Nunes, que foi implantada pela bibliotecária Mariana Paranhos de Oliveira e a equipe da EMEF Rui Barbosa na escola do campo no município de Nova Santa Rita/RS. Reforça-se que o estudo contou com 33 educandos do 3º ao 5º ano da escola, que foram autorizados pelos responsáveis a participarem das atividades.

3.2 FERRAMENTAS METODOLÓGICAS

Como procedimento metodológico foi utilizado um Estudo de Caso, como caracterizado nos itens anteriores, e teve como instrumentos de coleta de dados a realização da intervenção por meio do desenvolvimento e aplicação da mediação da ferramenta biblioteconômica Hora do Conto com enfoque na Aprendizagem Significativa da Educação ambiental, a observação participante e a aplicação dos questionários com os sujeitos da pesquisa.

3.2.1 Questionário

Conforme Vieira (2009, p. 82), “[...] questionário é um instrumento de pesquisa constituído por uma série de questões sobre determinado tema. [...] é apresentado aos participantes da pesquisa, chamados respondentes, para que respondam às questões e entreguem o questionário preenchido ao entrevistador, que pode ser ou não o pesquisador principal”. Para este trabalho, optamos pelo questionário semiestruturado, com o objetivo de nortear alguns aspectos, mas não limitando as respostas dos participantes.

A aplicação do questionário, deu-se sincronamente, por meio do aplicativo *Zoom*, pois, segundo Vieira (2009), se você está em busca de respostas sobre sentimentos sobre um tema específico, essa é a melhor escolha. O registro dos questionários se deu por meio da leitura das perguntas para os participantes individualmente e das respostas no *Excel*. Segundo Vieira (2009, p. 85), “a vantagem dos questionários feitos por meio de entrevistas, em relação aos questionários de autoaplicação, é o fato de ser possível explicar as questões mais difíceis ao respondente. Com essa providência, conseguem-se informações de pessoas com pouca

escolaridade”. Logo, foi possível explicar as perguntas principalmente para os educandos menores que ainda não possuem grande capacidade de interpretação.

O objetivo do questionário foi colher informações sobre a percepção dos educandos sobre as Horas do Conto e as atividades lúdicas realizadas e as ligações que eles realizaram com a educação ambiental e o ensino de ciências. Também, buscamos investigar se essas atividades na biblioteca auxiliaram a Aprendizagem Significativa dos conteúdos.

Os dados obtidos por meio dos questionários foram tratados por Análise Textual Discursiva (ATD) porquanto se propõe “[...] a descrever e interpretar alguns dos sentidos que a leitura de um conjunto de textos suscitar” (GALIAZZI; MORAES, 2016, p. 14). Essa ferramenta metodológica é própria para análise de textos no método qualitativo e tem por objetivo aprofundar os fenômenos que investiga sem a intenção de testar hipóteses, trazendo novas compreensões com as leituras aprofundadas. Logo, para Galiuzzi e Moraes (2016, p. 7), “A análise textual discursiva corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações da natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos”. Ou seja, a ATD é um exercício de produzir e expressar sentidos às respostas dos participantes da pesquisa, então os textos são assumidos como significantes em relação aos quais é possível exprimir sentidos simbólicos. Segundo Galiuzzi e Moraes (2016, p. 16), “pretende-se, assim, construir compreensões a partir de um conjunto de textos, analisando-os e expressando a partir da análise alguns dos sentidos e significados que possibilitam ler.

O presente trabalho buscou respeitar a sistemática metodológica apresentada pelos autores iniciando pela Desconstrução e Unitarização: quando examinou e fracionou os textos em unidades de sentido; depois seguindo pelo Categorização: criando relações com as unidades de sentido, organizando ideias semelhantes e construindo conjunto de categorias; finalmente a Captação do Novo Emergente: dos processos anteriores de unitarização e categorização emerge uma nova compreensão do todo resultando no metatexto, onde a nova estruturação que emergiu do trabalho anterior é concretizada e expressa “em forma de linguagem e em profundidade e detalhes” (MORAES, 2003, p. 2008).

O quadro 4, apresenta a relação entre as perguntas a serem apresentadas e a relação com os objetivos da pesquisa.

Quadro 4 - Roteiro de perguntas X Relação objetivos da pesquisa

OBJETIVOS	ROTEIRO DE PERGUNTAS
c) Analisar o aprendizado e entendimento de Educação Ambiental para os educandos;	3. O que você entende por educação ambiental e cuidados com a natureza?
d) Delinear as contribuições da biblioteca escolar e das Horas do Conto ao ensino de ciências e Educação Ambiental em uma escola do campo	4. você acha importante a construção da biblioteca para aprender mais sobre educação ambiental e ciências? Por quê? 5. Você gosta das atividades realizadas na ‘hora do conto no ensino de ciências’? Por quê?
e) Compreender as principais mudanças de comportamento percebidas após as Horas do Conto e onde essa aprendizagem é utilizada.	7. O que você aprendeu com as Horas do Conto? 8. Você acha que o que aprendeu mudou algo em você e no seu jeito de agir? O que?

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

3.2.2 Observação Participante

A observação participante permite que sejam coletados dados, que em outras formas de comunicação não seriam possíveis. Segundo Gil (2008), a observação participante, ou observação ativa, consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade a partir do interior dela mesma, do grupo ou de uma situação determinada, sendo extremamente necessária o envolvimento e identificação do pesquisador com as pessoas investigadas. Ou seja, o investigador infiltra-se no grupo ou organização tornando-se temporariamente membro dos mesmos. Por estar imerso na progressão dos eventos, o investigador espera encontrar-se numa posição privilegiada para obter muito mais informações, e um conhecimento profundo do que aquele que seria possível se estivesse a observar de fora (VINTEN, 1994).

Conforme Correia (2009, p. 33):

A Observação Participante é realizada em contacto direto, frequente e prolongado do investigador, com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa. Requer a necessidade de eliminar deformações subjetivas para que possa haver a compreensão de factos e de interações entre sujeitos em observação, no seu contexto. É por isso desejável que o investigador possa ter adquirido treino nas suas habilidades e capacidades para utilizar a técnica.

Esse tipo de participação funciona como uma metodologia que possibilita ao investigador momentos de aprendizado, compreensão, interação e até mesmo intervenção nos diversos contextos no qual se insere. Logo, entende-se que esse investigador está buscando resgatar a dinâmica natural de um grupo em seu “habitat”, e não somente na recolha de respostas individuais às questões previamente preparadas. É um método especialmente apropriado para estudos exploratórios- descritivos, como é o caso da pesquisa em questão.

Esse tipo de metodologia implica saber ouvir, ver, perceber, fazer uso de todos os sentidos. Nem sempre é possível perguntar algo e ou até mesmo a pergunta seja importante, porém não oportuna naquele momento, frente a determinadas pessoas. As entrevistas formais muitas vezes não são utilizadas, optando-se pela singela percepção. Com o tempo, os dados podem surgir em uma conversa, sem que o pesquisador faça qualquer esforço para obtê-los.

Finalizando, o pesquisador deve saber que é um observador, porém está sendo todo o tempo observado. Segundo Whyte (2005), o pesquisador quase sempre desconhece sua própria imagem junto ao grupo pesquisado.

3.2.3 Intervenção – HORA DO CONTO

Contar e ouvir histórias é uma prática que envolve gerações. O processo e todo o fascínio causado pelo narrador possibilita a reinvenção da realidade concreta e, segundo Sallaberry e Flores (2015, p. 6), “Através da narrativa oral é possível formar indivíduos leitores, produtores de texto e críticos da própria realidade”.

A Hora do Conto, por ser um recurso facilitador de processos de aprendizagem, foi utilizado nessa pesquisa como fomento da leitura e da formação de uma atitude científica, por meio de estímulos criativos e recreativos que auxiliam e apoiam docentes no “ensinar”. É um importante incentivo, pois destaca-se como uma ferramenta e estratégia de aprendizagem “[...] que privilegiem a pesquisa, a resolução de problemas e o protagonismo do aprendiz” (GASQUE, 2013, p. 139)

Essa ferramenta pode ser utilizada nas mais diversas disciplinas, porém foi utilizada principalmente para o ensino de ciências – que pode ser abordado em diversos temas – em escolas do campo, pois é uma disciplina que sempre chama bastante atenção do público infantil, pois há uma infinidade de atividades práticas possíveis de serem desenvolvidas. Um conceito que vem sendo muito utilizado por vários estudiosos da área é o termo “Alfabetização Científica” (AC), que propõe capacitar indivíduos para a discussão e compreensão de processos que fazem parte da nossa construção enquanto seres humanos e sociedade.

Frente a isso, está a AC que objetiva oportunizar aos indivíduos uma melhor visão da ciência para ser aplicada no cotidiano, seja na compreensão de uma bula de remédio, no entendimento da composição alimentar de um pacote de biscoitos até a interpretação do impacto ambiental da instalação de uma hidrelétrica. Com a AC os indivíduos poderão estar muito mais próximos das suas realidades, mais capazes para tomar decisões e com isso inclusos em sociedade. (LOVATO *et al.*, 2017, p. 67).

Conforme Coelho (2000), dos seis aos nove anos, a criança possui interesse em histórias de animais e aventuras em seu próprio ambiente, como família, escola e comunidade. Logo, a

biblioteca aproveitou para trabalhar a temática meio ambiente e sua preservação, assim como o cuidado com o próprio corpo e sua saúde utilizando-se da “Hora do Conto” como forma de apresentação e Aprendizagem Significativa, rompendo com o tradicional modo de absorver os conteúdos relacionados à ciência.

3.3 HISTÓRICO DA E.M.E.F. RUI BARBOSA

A E.M.E.F. Rui Barbosa localiza-se no município de Nova Santa Rita, a 28 km da capital Porto Alegre, que tem aproximadamente 25 mil habitantes e sua economia agrícola está baseada no cultivo do arroz, melão e hortifrutigranjeiros. Seus principais produtos industriais são cimento, alto-falantes, móveis vergados e tecidos.

A cidade conta com 23 escolas municipais, sendo 15 escolas com os anos iniciais e finais, três escolas infantis e seis escolas que atendem somente as séries iniciais. Das cinco seis escolas que atendem as séries iniciais, três são de turno integral e quatro escolas atendem crianças dos assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) - Nova Santa Rita conta com cinco assentamentos.

A E.M.E.F. Rui Barbosa está localizada dentro do Assentamento Capela, atendendo as crianças oriundas do assentamento e de uma ocupação popular dos arredores e foi fundada em 31 de maio de 1979, através do decreto de criação nº 62, e da Portaria de Reorganização nº 179, atendendo a comunidade da pré-escola ao quinto ano.

Porém, a escola tem registros de sua história a partir de 20 de março de 1941. Inicialmente, o prédio da escola era uma casa de um morador da região que recebia as professoras que vinham do centro de Canoas (hoje cidade vizinha, até o ano 1992 era sede desta região) para serem de professoras e ensinar as crianças, que eram filhos dos moradores da região, que viviam da produção própria, tanto agrícola como da criação de gado ou trabalhavam na fazenda do senhor Mário Machado.

Em 1967, a fazenda do proprietário Mário Machado foi comprada pelos padres Lassalistas que passaram a produzir arroz e a criar gado. No ano de 1968, o Governo Federal destinou uma verba para a construção de um novo prédio para a escola, que foi construída dentro da Fazenda dos Padres. A escola foi denominada Escola Unitária Rui Barbosa, porém, infelizmente, neste período a escola foi fechada por não ter alunos suficiente matriculados. Alguns anos após, em meados de 1972, a escola foi reativada.

Nos anos 1980, a fazenda dos padres Lassalistas foi comprada pela família Garcia, passando a se chamar “Fazenda Capela”, uma área de 2.040 hectares. Os atuais proprietários

passaram a investir alto na produção de álcool na região, mas o projeto não teve sucesso e em 1992 perderam a propriedade.

Em 20 de março de 1992 o segundo distrito de Canoas, Santa Rita, se emancipa, tornando-se o município de Nova Santa Rita. Já em dezembro de 1992 a escola fechou temporariamente, por falta de alunos, mas já em janeiro e fevereiro de 1993, os primeiros ocupantes da “fazenda Capela” iniciaram a luta pela reabertura da escola para atender os seus filhos e a comunidade como um todo e obtiveram sucesso. Em 18 de setembro de 1993, firmou-se a ocupação da Fazenda Capela por cem famílias de agricultores (as) imigrantes de diversos municípios do estado do Rio Grande do Sul.

Conforme Rosa (2021, p. 62) era:

Muito comum na época, as diretoras da escola da EMEF Rui Barbosa eram também professoras, merendeiras e serventes, mudando um pouco essa característica a partir de 1993 com o aumento do número de crianças com a chegada do assentamento, onde neste mesmo ano eram uma diretora e uma professora.

De acordo com Rosa (2021), a partir de 1993 a escola passou a ser responsabilidade da Prefeitura Municipal de Nova Santa Rita e teve, até 2012, sete diretoras. Essas diretoras lideraram a escola com muito carinho e dedicação dentro da perspectiva da visão de “escolinhas”, baseando-se muitas vezes nos modelos das escolas da cidade, pois, mesmo a escola estando dentro de um assentamento, não correspondia às expectativas de uma escola voltada para o Movimento, pois o coletivo educador não estava preparado para desenvolver uma pedagogia voltada para a realidade camponesa.

Em 2013, quando uma nova gestão assumiu a administração municipal, um novo olhar foi direcionado para esta comunidade. Os professores das escolas de campo de Nova Santa Rita, principalmente a E.M.E.F. Rui Barbosa, puderam alavancar para um novo pensar, com impulsos da SME através de reuniões pedagógicas, palestras com professores e pensadores sobre educação do/no campo, capacitações, valorização de planejamentos pedagógicos coletivos, aumento de pessoal, escolas que passaram a ter turno integral que a Educação do/no Campo nesta cidade passou de teórica a prática. Como afirma Rosa (2021, p. 63), “Uma mudança de perspectiva educacional que se baseia na realidade dos educandos e que valoriza os saberes locais foi iniciada.”

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Rui Barbosa busca formar educandos conscientes de seus direitos e deveres, críticos, participativos, responsáveis e capazes de refletir sobre seus valores e princípios, sua realidade e origens.

Esta escola preocupa-se em compreender as várias dimensões do ser humano, abrangendo o conhecimento científico, abrangendo conteúdos socialmente relevantes e relacionados para o campo e para a construção da memória e dos valores humanitários de forma participativa, igualitária, promovendo a diversidade.

Quanto a estrutura atual da escola, ela possui um prédio de alvenaria recentemente ampliado, constituído de quatro amplas salas de aula, dois sanitários para educandos do Ensino Fundamental, um sanitário para a Pré-Escola e um para professores. Conta também com uma despensa, onde guardamos os produtos da merenda, despensa para os produtos de limpeza, uma cozinha e uma grande área coberta que também serve como refeitório

A escola conta com um bom espaço externo, com quadra de areia e pracinha. A comunidade escolar deseja um professor para cada turma e atividades que envolvam a família para maior integração entre escola e comunidade. As turmas são multisseriadas, a Educação Infantil comporta as turmas do Pré I e do Pré II na mesma sala. No Ensino Fundamental 2º e 3º ano formam uma turma, e o 4º e 5º ano formam outra.

A instituição possui um ambiente muito harmonioso e tranquilo, contando hoje com 70 educandos, sete professores, a diretora e a orientadora escolar, uma auxiliar de educação infantil e duas funcionárias que cuidam a limpeza e da merenda.

3.4 A BIBLIOTECA ESCOLAR ROSELI NUNES

A construção da Biblioteca Roseli Nunes foi um projeto de muitas mãos. A pesquisadora desse trabalho conheceu a E.M.E.F. Rui Barbosa por meio do seu coorientador, José Vicente Lima Robaina, e assim, também, conheceu a equipe de professoras, coordenação pedagógica, direção e educandos.

Figura 1 - Equipe da E.M.E.F. Rui Barbosa com a pesquisadora



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 2 - Equipe e alunos da E.M.E.F. Rui Barbosa com a pesquisadora



Fonte: Arquivo pessoal.

Quando a pesquisadora chegou, a escola contava com alguns bons livros enviados pelo governo que permaneciam um pouco em cada sala das turmas e eram utilizados pelos educandos e professoras, ou seja, cada sala tinha um “cantinho da leitura”. Porém, não havia nenhuma classificação, indexação ou organização pré-definida que pudesse facilitar a recuperação dos itens por título ou por assunto quando era preciso ser utilizado.

Pela escola ser pequena e contar com poucas salas nas quais as turmas já eram multisseriadas, não havia espaço físico para a implantação de uma biblioteca. Logo, a pesquisadora, que é bibliotecária, começou a pensar em possibilidades para utilizar o próprio corredor da escola como “biblioteca” ou até mesmo malas de acordo com a faixa etária de cada turma, as quais armazenariam os livros e “viajariam” de sala em sala semanalmente.

Porém, o sonho pode tornar-se realidade com mais facilidade. A escola recebeu uma verba da Prefeitura de Nova Santa Rita para reformas, o que possibilitou a construção de uma sala voltada especialmente para a biblioteca.

Figura 3 - Acompanhamento da construção da Biblioteca da escola



Fonte: Arquivo pessoal.

Foram aproximadamente sete meses até a finalização a revitalização da escola e a construção do espaço da biblioteca e após tudo ficar pronto iniciamos a implantação de uma biblioteca escolar voltada completamente para as necessidades das crianças campesinas que possuem um currículo bem diferenciado se comparado com as escolas urbanas. Quanto ao acervo, os livros foram sendo recebidos por meio de doações e, também, do governo. Aproveita-se para deixar aqui registrado que todos os envolvidos nessas doações doaram livros que a realmente tinham ligação com a idade das crianças, interesses e, principalmente, com os temas de ciências, educação ambiental e educação do campo, motivo por sermos muito gratos.

Figura 4 - Organização dos livros doados para a Biblioteca



Fonte: Arquivo pessoal.

Quanto à organização, a biblioteca foi organizada eletronicamente no *PHL©Elysis*, um sistema especialmente desenvolvido para administração de coleções e serviços de bibliotecas, centros de informações e museus. A classificação é um dos instrumentos de recuperação da informação de uma biblioteca e deve estar diretamente relacionada com as necessidades e expectativas dos usuários, propiciando a eles maior facilidade para encontrarem o que desejam. Logo, foi escolhida uma classificação por cores voltada para casa faixa etária e escolar das crianças.

Figura 5 - Classificação por cores voltada para casa faixa etária e escolar das crianças



Fonte: Arquivo pessoal.

Após esse trabalho, chamado de processamento técnico, precisávamos de um nome para a biblioteca da escola. Essa escolha foi realizada de forma completamente democrática: solicitou-se para que cada educando, junto com suas famílias, sugerisse um nome para a biblioteca. Dessa solicitação surgiram diversos nomes – todos com uma ligação de história inspiradora, ou ligação especial com a cidade, ou, ainda, que tenham lutado por causas do campo. Os nomes que mais foram sugeridos foram: Paulo Freire, Cora Coralina e Roseli Nunes.

Figura 6 - Assembleia para a escolha do nome da Biblioteca



Fonte: Arquivo pessoal.

Em uma reunião, a direção e as professoras apresentaram para os educandos um pouco da história de cada personalidade sugerida e foi realizada a eleição democrática, onde foi eleito o nome de Roseli Nunes para nossa biblioteca.

Roseli Nunes foi uma mulher forte, que lutava pela terra e dignidade para as pessoas. Ela tinha o sonho de transformar a sociedade campestre, mas a ganância do capitalismo e do latifúndio não permitiu que ela permanecesse viva para ver os frutos dessa luta que ajudou a travar nos anos 1980, na então fazenda Annoni, no Norte do RS.

Figura 7 - Homenagem a Roseli Nunes



Fonte: Arquivo pessoal.

Então, no dia 27 de agosto de 2019, ocorreu a inauguração da Biblioteca Roseli Nunes dentro da perspectiva de Educação do/no Campo. Logo, iniciou-se com a fala da diretora da escola, sendo seguida pelo momento da “acolhida” e da mística, que se trata de uma espécie de ritual e celebração no qual sua prática está relacionada com o cotidiano dos sujeitos e sobretudo com os objetivos, as visões de mundo e os valores daquele povo objetivando criar um clima em que os sujeitos presentes pudessem se sentir participantes do momento.

Figura 8 - inauguração da Biblioteca Roseli Nunes



Fonte: Arquivo pessoal.

Contamos também com presenças muito especiais, como a da então Prefeita do município e, principalmente, a do Dr. Tiaraju, filho de Roseli Nunes que hoje é médico do município de Nova Santa Rita e tem uma relação bem próxima com a educação e todos fomos presenteados com um discurso muito comovente e forte sobre a história e trajetória de luta de Roseli Nunes por terra e pela educação do campo.

Figura 9 - Equipe da escola com as presenças ilustres



Fonte: Arquivo pessoal.

Realmente, essa biblioteca escolar foi feita do jeitinho que a Educação do Campo se apresenta: coletivamente.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para a elaboração dessa pesquisa, foi construído um questionário com sete questões abertas e uma questão fechada. Para análise dos dados, foram selecionadas as questões (três, quatro, cinco e oito), as quais responderam o objetivo da pesquisa: Verificar o potencial formativo da utilização da biblioteca escolar e da proposta de Hora do Conto como ambiente e ferramenta favoráveis e propícios para desenvolver o ensino básico e aprendizagem do ensino de ciências. O questionário foi aplicado com os educandos do terceiro ao quinto ano e os resultados foram analisados por meio da ATD, que opera com significados construídos a partir de um conjunto de textos.

A análise textual concretiza-se a partir de um conjunto de documentos denominado *corpus*. Segundo Galiuzzi e Moraes (2016, p. 31), o *corpus* “representa as informações da pesquisa e para a obtenção de resultados válidos e confiáveis, requer uma seleção e delimitação rigorosa”, sendo esse conjunto de textos construídos durante a pesquisa ou já existentes. Logo, primeiramente, transcreveu-se, na íntegra, as respostas dos questionários, formando o *corpus* da pesquisa.

Examinou-se a análise textual discursiva organizando argumentos em torno dos focos que compõem o ciclo. Conforme Galiuzzi e Moraes (2016), a desconstrução e a unitarização do *corpus* consistem num processo de desmontagem ou desintegração dos textos, destacando seus elementos constituintes. Então, após transcrição de todo material coletado, realizou-se a unitarização. Assim, fez-se uma fragmentação dos dados, analisando detalhadamente as palavras registradas, sem desfazer o sentido que o pesquisado deu a sua resposta. Segundo Galiuzzi e Moraes (2016, p. 53), o “[...] processo de unitarização implica examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados”.

A prática de unitarização tem demonstrado que esta pode ser concretizada em três momentos distintos (MORAES, 1999):

- 1- fragmentação dos textos e codificação de cada unidade;
- 2- reescrita de cada unidade de modo que assuma um significado, o mais completo possível em si mesma;
- 3- atribuição de um nome ou título para cada unidade assim produzida.

Após a unitarização, passou-se para o processo denominado categorização, que é a construção de categorias, partindo dos resultados e do que foi organizado para adquirir as novas compreensões. Categorizar é classificar, é organizar em conjuntos semelhantes, estabelecendo

uma relação entre esses elementos. Segundo Galiazzi e Moraes (2007, p. 57) “Categorizar corresponde a simplificações, reduções e sínteses de informações da pesquisa, concretizadas por comparação e diferenciação de elementos unitários, resultando em formação de conjuntos de elementos que possuem algo em comum”.

Esse processo de classificação é recursivo e interativo, avançando no sentido de, gradativamente, explicitarem-se com maior clareza e precisão as categorias dos fenômenos, assim como as próprias regras de categorização. Então, conforme Galiazzi e Moraes (2007, p. 5), a categorização “[...] implica construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as, reunindo esses elementos unitários na formação de conjuntos que congregam elementos próximos, resultando daí sistemas de categorias”.

Nessa pesquisa, realizou-se a categorização indutiva que é mais subjetiva e, de acordo com Galiazzi e Moraes (2007), implica produzir as categorias a partir das unidades de análise construídas a partir do *corpus*. Por meio do método indutivo, produz-se as denominadas categorias emergentes, partindo do mais específico para o mais abrangente e construindo a leitura das tabelas, da esquerda para a direita, ordenadas por: UNIDADES DE SIGNIFICADO, INTERPRETAÇÃO DO SENTIDO (UNITARIZAÇÃO), CATEGORIZAÇÃO, subdividida em CATEGORIAS INICIAIS, CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS e CATEGORIAS FINAIS, sendo cada participante identificado pela letra P e um número de um a 33, conforme Apêndice F.

Após a categorização, adquire-se a validação das categorias e é possível captar o Novo Emergente, ou seja, as intensas análises dos dois focos anteriores possibilitaram a emergência de uma compreensão renovada do todo. Isso corrobora com Galiazzi e Moraes (2016, p. 103), que explicam que, nesse momento, “[...] a pretensão não é o retorno aos textos originais, mas a construção de um novo texto, um meta-texto que tem sua origem nos textos originais, expressando a compreensão do pesquisador sobre os significados e sentidos construídos a partir desses textos”.

Nesse caso, obteve-se três categorias emergentes. Vale ressaltar que as categorias emergentes não são previstas, elas são elaboradas e construídas a partir do que se extraiu dos textos das pesquisas. Segundo Galiazzi e Moraes (2016, p. 109):

[...] o processo de produção de categorias emergentes dá-se a partir de análises indutivas. É um modo de chegar a um conjunto de categorias indo das informações e dados para classe de elementos que tem algo em comum. É um movimento que vai dos elementos unitários e específicos para aspectos abstratos e gerais, as categorias.

Abaixo seguem as categorias emergentes encontradas:

- O que os educandos entendem por Educação Ambiental:

Preservar o meio ambiente e a natureza, porque no mundo ninguém vive sem a natureza, por isso devemos cuida-la e preserva-la porque sem as arvores nós não íamos poder respirar, cuidar da natureza e dos animais, cuidar das nascentes, reflorestar a natureza e cuidar das espécies de animais. Algo que ensina sobre os bichos, arvores e pássaros, gosto muito, orientar e conscientizar a preservar a natureza e os bichos. Preservar as matas e tudo que nela vive. Algo que ensina sobre como cuidar da natureza do mundo todo. É aprender sobre como cuidar das árvores, do lixo, dos animais e dos rios. Preservar o meio ambiente que a gente vive e também cuidar da nossa saúde e da nossa família.

- Importância da biblioteca escolar para o Aprendizado de Educação Ambiental:

Para eu aprenda mais, porque a gente aprende a ler com os livros, porque ajuda o desenvolvimento das pessoas a aprender a ler, porque podemos aprender mais com os livros e as histórias sobre a natureza a nossa volta, é mais um lugar para estudar sobre a natureza, nos livros aprendemos muito e tem vários livros sobre natureza, espaço e bichinhos. Aprendo mais sobre a natureza com os livros, coisas que eu não sabia antes de ler. Para aprender mais sobre o meio ambiente e a saúde, para aprender sobre educação ambiental, separar o lixo e muitas outras coisas. Acho legal e importante. Ensina sobre a natureza e os animais e a gente aprende um monte de coisas. Porque podemos aprender sobre a natureza e ciências e fazer experiências em aula. É legal e eu rio bastante. Aprendo muito e viajo na imaginação. Fica mais legal e divertido do que só ler. É legal ver a profe da biblioteca.

- O uso do aprendizado das Horas do Conto em Ciências:

Aprendi histórias divertidas e legais, muita coisa boa, adoro histórias sobre o mundo, um monte de coisa sobre o lixo nos rios e os cigarros na natureza e que é errado para natureza. Aprendi sobre Higiene com o corpo, preservação da natureza, animais que estão em extinção e como separar o lixo direitinho. Aprendo a ler e a viajar na imaginação. Aprendi coisas sobre separação do lixo e reciclagem e também que tem bichos que precisam ser cuidados para continuarem existindo. Aprendi a cuidar melhor dos rios, das árvores e dos bichos e também que o nosso corpo também é meio ambiente. Aprendi que temos que cuidar da natureza e dos rios e do nosso corpo e saúde. Aprendi que devemos cuidar da natureza e do que ela nos oferece, é a coisa melhor na nossa vida. Eu não dava bola para a natureza além do meu pátio da minha casa e nem para os outros animais além dos meus cachorros e galinhas, mas com os contos eu

melhorei. Aprendi que devo cuidar mais do meio ambiente e que tudo é meio ambiente. Aprendi coisas sobre a natureza e as coisas que eu já sabia fiquei mais atenta. Aprendi a ter mais atenção para a natureza e no banho. Não sei se mudou, porque eu já sabia que tem que cuidar da natureza, mas aprendi como cuidar melhor e também fiquei mais atenta ao banho e a lavar as mãos. Agora cuido mais dos bichos e não deixo misturarem o lixo tudo junto. Sei que o meio ambiente é tudo. Dou mais bola para a preservação da natureza e não jogo lixo no chão e nos rios. Acho que cuido melhor da natureza porque aprendi que ela é única, não tem como ter outra se estragar essa.

Conforme previsto na metodologia aplicada, após os processos anteriores de desconstrução, unitarização e categorização, emergiu uma nova compreensão do todo, resultando assim no METATEXTO, onde a nova estruturação foi concretizada e expressa em profundidade e detalhes (GALIAZZI; MORAES, 2016). Este é o momento no qual se inicia a participação da pesquisadora na escrita da análise, organizando o que os participantes disseram e construindo novos significados, sem deixar de explicitar o que foi colocado por eles. Essa fase da pesquisa é feita pela seguinte composição:

DESCRIÇÃO: conforme Galiazzi e Moraes (2007, p. 25), “[...] descrever é apresentar as categorias e subcategorias, fundamentando e validando essas descrições a partir de interlocuções empíricas ou ancoragem dos argumentos em informações retiradas dos textos”. Então, no metatexto a pesquisadora teve que expressar de forma organizada os sentidos dos significados das palavras dos pesquisados, as quais foram divididas nos sistemas de categorias. Assim, “os textos produzidos devem expressar mais do que a compreensão pessoal do pesquisador, ou seja, precisam descrever explicações e compreensões dos participantes, ainda que reconstruídas pelo pesquisador” (GALIAZZI; MORAES, 2016, p. 121).

INTERPRETAÇÕES: de acordo com Galiazzi e Moraes (2016, p. 25), no contexto da ATD, “interpretar é construir novos sentidos e compreensões afastando-se do imediato e exercitando uma abstração”. Logo, as interpretações são as novas inferências, novas relações, é o que a pesquisadora percebeu. Nesta fase da composição é necessário ser colocado o ponto de vista da pesquisadora, porém, esse ponto de vista não se transforma no único fator de interpretação e mantém as perspectivas dos outros participantes, a qual é necessária, conforme prevê Galiazzi e Moraes (2016).

ARGUMENTAÇÃO: nesse momento, a pesquisadora pode acrescentar algo novo para a pesquisa, colocar suas próprias compreensões sobre os dados que emergiram das análises, ou seja, também se coloca em movimento a teorização da pesquisadora. Assim, “[...] é um movimento em que de uma leitura de um primeiro plano o pesquisador procura atingir níveis

mais aprofundados de compreensão, explicação e interpretação. Atingir isso corresponde a explicitar abstrações e relações teóricas cada vez mais aprofundadas relativas aos fenômenos investigados” (GALIAZZI; MORAES, 2016, p. 123).

Abaixo, segue o metatexto produzido pela autora para análise dos dados deste trabalho.

Quadro 5 - Metatexto

Os educandos do 3º ao 5º ano entendem que Meio ambiente é tudo que nos cerca e que tudo está dentro do meio ambiente, inclusive o nosso corpo faz parte do meio ambiente. Então a Educação Ambiental serve para orientar como preservar a natureza e os animais e conscientizar da importância de cuidar da natureza para que o meio ambiente seja saudável. Eles entendem que cuidar da natureza é cuidar das nascentes, reflorestar as matas e cuidar de tudo que vive nela, principalmente de algumas espécies de animais. Cuidar da natureza também está intimamente ligado a separação do lixo, ao correto descarte e também a reciclagem.
Percebem também a dualidade micro e macro que a Educação ambiental traz, pois, ao mesmo tempo, referem-se aos cuidados com a higiene corporal e cuidados com a suas saúdes e de seus familiares e, também, referem-se a algo que ensina a cuidar da natureza do mundo todo, muito além dos terrenos de suas casas e muito além dos animais que vivem nos seus quintais. Vê-se a percepção de coexistência de igual para igual com a natureza, pois no mundo ninguém vive sem a natureza, por isso devemos cuidá-la e preservá-la.
Uma biblioteca na escola com todas as suas atividades lúdicas é vista como muito legal e importante para aprender mais sobre educação ambiental, ciências e saúde por meio de livros e histórias sobre a natureza a nossa volta. A construção da biblioteca é considerada pelos educandos como uma grande ajuda no desenvolvimento das pessoas, o que remete a ideia de auxílio não só educacional, mas também pessoal dos indivíduos. A Hora do conto trouxe, além dos novos ensinamentos sobre natureza, meio ambiente, animais e ciências, alegria, divertimento e risadas, potencializando a criatividade e imaginação amparados pela bibliotecária. A criatividade motivada pelas Horas do Conto é tão forte e necessária que até mesmo fazer experiências em aula baseadas no tema tratado foram citadas. O aprendizado sobre preservação do meio ambiente tornou os educandos mais atentos á higiene correta de si e dos outros e às importantes atitudes como não jogar lixo no chão, não poluir os rios, não machucar os animais, separar o lixo corretamente e reciclar.
As Horas do Conto em Ciências trouxeram além de aprendizados, mudanças de comportamento como perceber e se preocupar com a natureza além do pátio da sua casa e com os outros animais além dos do seu convívio, perceber que a natureza nos oferece muitos benefícios, que devemos cuidar na nossa higiene para não contrair nem transmitir doenças. A separação correta do lixo e a preocupação do descarte correto para não contaminar o solo e os rios, também, foram citadas como mudanças no dia a dia. Os educandos aprenderam e interiorizaram a ideia de que a natureza é única, logo precisa ser preservada.

Fonte: Elaboração própria (2021).

Ao analisar os dados da pesquisa direcionada aos educandos da EMEF Rui Barbosa se percebe uma conexão forte entre o que eles entendem por Educação ambiental e cuidados com a natureza e a importância da biblioteca escolar e suas atividades lúdicas para o aprendizado da área. Os educandos já possuíam uma noção bem enraizada do que se trata a Educação Ambiental e quais são os cuidados mais importantes para manter a natureza, ou seja, os

subsunçores que Ausubel apresenta em sua Teoria da Aprendizagem Significativa, que são alguns conhecimentos prévios, existiam e foram capazes de dar significados a novos conhecimentos, após as “Horas do Conto em Ciências”, em um processo interativo e que serviu de ancoradouro para a nova informação concebida por meio das histórias contadas nos livros.

Quando indagados sobre o que eles entendiam por EA e cuidados com a natureza, as respostas foram bem parecidas, mas explicadas nas palavras de cada um. Percebeu-se, por meio das respostas, que eles entenderam bem o quanto as quatro histórias, e por sua vez as quatro temáticas abordadas, conversam entre si na medida que conseguiram demonstrar que o meio ambiente não se trata apenas de natureza, mas também de separação do lixo, extinção de animais, cuidados com a saúde, higiene individual e coletiva para não propagação de doenças. Conseguiram se enxergar como seres vivos, como seres humanos, participantes do meio ambiente, e não como superiores a natureza. Isso pode ser observado nas seguintes colocações dos respondentes:

P4 Entendo que devemos cuidar das nascentes, reflorestar a natureza e cuidar das espécies de animais. P6 Orientar e conscientizar a preservar a natureza e os bichos. P10 Entendo que é preservar o meio ambiente que a gente vive e também cuidar da nossa saúde e da nossa família.

Quando foi perguntado se achavam importante a construção da biblioteca na escola para aprender mais sobre educação ambiental e ciências, todos os participantes responderam que veem como muito importante a existência da biblioteca na escola para desenvolver a EA e o Ensino de Ciências, e os motivos apresentados calcaram-se, principalmente, no gosto pela leitura, no fato de que mais leitura traz mais conhecimento e no estímulo que a leitura confere no desenvolvimento de cada indivíduo.

O educando P3 respondeu que “*A construção da biblioteca ajuda o desenvolvimento das pessoas a aprender a ler*” o que marcou positivamente os ensinamentos das escolas do campo, que é a preocupação com o desenvolvimento coletivo e o cooperativismo nas relações. O Educando P4 respondeu “*Sim, porque podemos aprender mais com os livros e as histórias sobre a natureza a nossa volta*” e o educando P8 disse que “*sim, [a biblioteca] tem vários livros sobre natureza, espaço e bichinhos*” o que remete a ideia de que tendo um acervo voltado especialmente para as crianças campestres aumentam as chances de se interessarem pelos livros, de gostarem de estar no ambiente da biblioteca e principalmente conseguirem fazer ligação com a sua vida, com a natureza a sua volta, são muito maiores. Como foi trazido no referencial teórico dessa produção, segundo David Ausubel, criador da Teoria da Aprendizagem Significativa, o que mais influencia na aprendizagem é aquilo que o aluno já

sabe, então, a grande interação entre novos conhecimentos e conhecimentos prévios é a parte mais importante para que os novos conhecimentos possam ter no que se ancorar para desenvolver um novo conhecimento. A DCN da educação básica reforça que:

Os estudos sobre a vida diária, sobre o homem comum e suas práticas, desenvolvidos em vários campos do conhecimento e, mais recentemente, pelos estudos culturais, introduziram no campo do currículo a preocupação de estabelecer conexões entre a realidade cotidiana dos alunos e os conteúdos curriculares. (BRASIL, 2013, ano, p. 116).

Sendo assim, utilizar temas sociais relevantes e principalmente o cotidiano do educando no momento de construir o conhecimento científico possibilita uma maior efetivação do conhecimento.

Verificou-se na fala do P12, quando diz “*Sim, eu e meus colegas podemos retirar livros sobre a natureza e levar pra casa*” uma motivação a mais do que apenas tocar e ler os livros na biblioteca, poder levar para casa suscita o dever de responsabilidade, cuidado e também de democracia do conhecimento, corroborando com Moro e Estabel (2011, p. 36) que dissertam que a “[...] biblioteca escolar se abre para a democratização do saber, a construção do conhecimento, sendo um amplo espaço de aprendizagem” e de compartilhamento de informações e vivências, democratizando o conhecimento explícito para um povo que muitas vezes não teve a oportunidade e nem tempo para ler. Então, a educação e a leitura tornam-se uma concepção revolucionária, comprometida com a libertação humana, ideia muito presente nas escolas do campo que fazem das lutas sociais e dos movimentos históricos da realidade a que se refere um cenário de aprendizagem.

A ligação da biblioteca com o Clube de Ciência que existe na EMEF Rui Barbosa apareceu na fala do P13 quando diz “*Sim, porque os livros são legais e ensinam sobre a natureza e o que fazemos no Clube de Ciências*”. De acordo com Rosa (2021, p. 44):

Diferente de 60 anos atrás, os objetivos dos Clubes de Ciências mudaram. Agora não se procura mais uma aprendizagem tecnicista, mas sim uma Aprendizagem Significativa, onde os alunos se tornem sujeitos críticos, reflexivos, que investigam o porquê das coisas, que reconheçam e se sintam parte da natureza que os cercam, passando a respeitá-la.

Logo, percebe-se que os objetivos buscados pelo Clube de Ciências vão ao encontro dos objetivos da biblioteca, que contribui para consolidar o conteúdo vivenciado de forma prática nas atividades cotidianas do educando, desenvolvendo o pensamento crítico ambiental; e coloca o educando em um “aprender” constante, no qual o que é conteúdo escolar e o que é vivência cotidiana se fundem. Então, observa-se a não-arbitrariedade citada por Moreira, Caballero e

Rodríguez (1997), nos materiais potencialmente significativos escolhidos para a biblioteca, pois se relacionam de maneira não-arbitrária com o conhecimento já existente na estrutura cognitiva dos educandos.

Observa-se, também, uma interdisciplinaridade entre os projetos do Clube de Ciências e da biblioteca, projetos esses que não se orientam somente pelos conteúdos obrigatórios, mas, também, surgem espontaneamente, no suceder diário da vida, de um ato de vontade dos educandos que se sentem provocados positivamente pelo seu entorno.

A pergunta sobre gostarem ou não das atividades realizadas na “Hora do Conto no Ensino de Ciências” foi respondida unanimemente de forma positiva, tendo as crianças atribuído muita importância e possibilidade de aprendizado com as histórias e as atividades realizadas posteriormente e isso pode ser observado nas respostas dos participantes: *“P1 Sim, porque eu acho legal e importante. P2 Sim, porque ensina sobre a natureza e os animais. P3 Sim, porque a gente aprende um monte de coisas. P5 sim, porque é muito importante”*.

Esse gosto e apreciação pelas atividades propostas pela bibliotecária é amparado mais uma vez pela aprendizagem significativa, visto que, Moreira (2013, p. 160) destaca que “a predisposição para aprendizagem é uma das condições da aprendizagem significativa e certamente tem a ver com a integração de pensamentos, sentimentos e ações”.

O lúdico tem gerado uma grande facilidade na aprendizagem do educando possibilitando uma maior absorção de conhecimento, além de tornar as aulas prazerosas e participativas. As Horas do Conto despertaram esse tipo de aprendizado nos participantes, que puderam aprender e refletir sobre as temáticas ambientais de forma divertida e alegre, como é possível perceber nas seguintes respostas: *“P6 Sim, porque é legal e eu rio bastante. P8 Sim, fica mais legal e divertido do que só ler. P10 Sim é engraçado. P11 Sim, porque é divertido e legal ver a profe da biblioteca. P12 Sim, porque é engraçado e a gente aprende se divertindo”*.

Esse divertimento traz grandes benefícios para os educandos, pois conforme explica Barreto (2008, p. 9), “Educar ludicamente desenvolve as funções cognitivas e sociais, interioriza conhecimentos, mobiliza as relações funcionais, permite a interação com seus semelhantes, contribui para a melhoria do ensino, qualificação e formação crítica do educando”.

A participante P7 fez uma colocação muito interessante, pois respondeu que *“Sim, porque aprendo muito e viajo na imaginação”* fortalecendo a ideia de que a imaginação se faz importante no processo de aprendizagem, pois a partir do momento que começamos imaginar possibilidades, aguçamos a nossa curiosidade, o que incentiva os alunos a criarem conexões com o mundo e a elaborarem questionamentos que contribuam para o aprendizado. Dohme (2005, p. 19) destaca que o desenvolvimento da habilidade “imaginação”:

[...] traz grande proveito às crianças, porque atende a uma necessidade muito grande que elas têm de imaginar. As fantasias não são somente um passatempo; elas ajudam na formação da personalidade na medida em que possibilita fazer conjecturas, combinações, visualizações como tal coisa seria “desta” ou de “outra” forma.

As colocações do P13 e P15 foram, respectivamente, “*Sim, os livros contados pela profe Mari são mais legais*” e “*Sim gosto da professora da biblioteca contando, é engraçado e a gente aprende*” trouxeram à tona a ideia de que para uma biblioteca escolar fazer sentido, ela precisa estar “viva” e grande parte dessa vida está relacionada com a presença diária de uma bibliotecária atuante e que realmente goste do desenvolvimento escolar. Esse ideário nos conduz a perceber as relações interpessoais, entre educador e educando, como fator viabilizador das aprendizagens significativas. Ressalta-se, também, que a Lei federal n. 12.244/2010 torna obrigatória a presença desse profissional em todas as bibliotecas do país até o ano de 2020, porém, infelizmente, sabemos que as escolas e bibliotecas públicas são, diversas vezes, sucateadas e os concursos voltados para essa área estão cada vez mais escassos e com salários defasados.

Além disso, foi possível perceber a importância de vínculos que ultrapassem os muros da escola e que, ao mesmo tempo, tragam a Universidade para dentro da escola, “[...] movimento esse que está presente na filosofia interdisciplinar e são estruturas que se somam construindo um aprendizado que os educandos levarão para a vida” (ROSA, 2021, p. 97).

Quanto a pergunta “**O que você aprendeu com as Horas do Conto?**”, analisaremos através de uma nuvem de palavras os conteúdos que os participantes disseram ter aprendido.

estranhamento ou até mesmo resultados ineficazes. Com as Horas do Conto no Ensino de Ciências, buscamos que a Educação Ambiental fosse apresentada de forma divertida e fascinante para envolver os educandos pela sua essência e com as atividades pudessem colocar em prática aquilo que viram e ouvira nas histórias. Logo, a ludicidade foi utilizada como facilitadora da aprendizagem, gerando resultados bastante positivos na absorção e construção de conhecimentos que podem ser observados nas respostas dos seguintes participantes:

P3 Aprendi muitas coisas porque eu não dava bola para a natureza além do meu pátio da minha casa e nem para os outros animais além dos meus cachorros e galinhas, mas com os contos eu melhorei. P5 Sim, porque eu aprendi coisas sobre a natureza e as coisas que eu já sabia fiquei mais atenta. P8 Sim, agora cuido mais dos bichos e não deixo misturarem o lixo tudo junto. P10 Sim, dou mais bola para a preservação da natureza e não jogo lixo no chão e nos rios.

Outra observação que acreditamos ser importante realizar, foi sobre fala dos P3 e P5 que trazem a ideia de que as Horas do Conto complementaram seus conhecimentos. A função de uma biblioteca deixou de ser a de depósito de livros a muito tempo, então, apenas ter um acervo voltado para as crianças campesinas não faz com que a biblioteca da escola seja incentivadora da leitura e do pensamento crítico desse público.

A biblioteca escolar é responsável também por “Proporcionar oportunidades de produção e utilização de informação para o conhecimento, compreensão, imaginação e divertimento” (IFLA, 1999, p. 2). Logo, a biblioteca escolar do campo, como tantas outras, precisa estar munida de outras ferramentas, pois um ambiente que convida as crianças a descobrir e aprofundar o prazer da leitura, os livros devem conviver com outras linguagens, como a do teatro, da música, dos sarais. Segundo Perrotti (2006, *online*), “[...] assim se trabalha o contato com as informações e também o processamento delas. A biblioteca funciona como uma ponte entre o ambiente escolar e o mundo externo”.

Tendo isso em vista, e considerando que as distâncias geográficas características do meio rural tendem a dificultar o acesso a uma série de atividades culturais, a biblioteca dentro da escola acabou por diminuir essas distâncias e desenvolveu encontros com a contações de histórias embasadas no acervo, e o mesmo poderia ter feito com sarais, peças teatrais, confecção de jogos educativos, gincanas literárias e feiras do livro. Inclusive essa era a ideia inicial antes da pandemia da COVID-19.

A fala do P12 que diz “*Aprendi a não queimar nada*” demonstra que as temáticas tratadas nas Horas do Conto alcançaram até mesmo outro patamar de entendimento que sugere que o educando fez ligações com o que já aprendeu no Clube de Ciências, pois na história

“Quem vai cuidar da vida?”, da autora Ruth Rocha, os personagens falam sobre não queimar a floresta amazônica e nem as árvores no geral, que isso traz malefícios, não só pela falta de vegetação, mas por prejudicar a camada de ozônio. Porém, em nenhum momento é falando que o mesmo ocorre quando se queima papéis, pneus, etc., mas o participante foi além e percebeu que a queimada de qualquer material traz prejuízos para o Meio Ambiente, e isso foi tratado no Clube de Ciências.

A última pergunta do questionário foi **“Você acha que o que aprendeu mudou algo em você? O que?”** e trouxe respostas realmente motivadoras, pois, constatou-se que pelo menos uma ou mais temáticas ambientais modificaram o pensamento e incorporaram hábitos positivos nos educandos.

É inegável que os educandos de uma escola do campo possuem especificidades diferentes dos educandos de uma escola urbana, pois sua relação com a natureza é muito próxima e sua cultura forte. Esse amor pela terra e pela natureza foi muito bonito de perceber na fala da P2 que explica que *“Aprendi que devemos cuidar da natureza e do que ela nos oferece, [a natureza] é a coisa melhor na nossa vida”*. Constatou-se, mais uma vez, que essa relação estreita com a natureza, com a terra, suas sazonalidades, as fortes relações instituídas entre comunidade e escola e a forma rural de trabalhar, é a principal aliada da Educação Ambiental e da conscientização de que os recursos naturais são finitos e devem ser utilizados com responsabilidade pelas crianças do campo.

O participante P12, que explicou ter aprendido que *“não se deve queimar nada”*, volta a explicitar na última pergunta que além de ter aprendido isso, passa para a família e amigos o que aprendeu, pois *“digo pra não queimar papel nem nada no pátio”*. Essa prática fundamenta a ideia de Gayoto (1989), que diz que a abordagem da educação não é unilateral, não sendo uma relação linear de poder, mas um processo dialético em que educador e educando estão imersos numa aventura de descoberta compartilhada.

Os cuidados com a higiene, também, foram citados por diversos participantes, o que demonstra que as crianças internalizaram a necessidade de higiene para cuidar da sua saúde e da saúde das pessoas com as quais convivem, provocando uma responsabilidade de saúde planetária.

Por fim, acredita-se que as atividades propostas após as horas do conto, também, auxiliaram muito os educandos na reflexão sobre o que assistiram nos vídeos. Buscou-se atividades nas quais, na maioria das vezes, não possuía resposta certa ou errada, mas que provocassem os educandos, ajudando-nos a visualizar nas ações pedagógicas os princípios de desenvolvimento da criatividade e autonomia dos estudantes no processo de construção do

conhecimento ecológico e sustentável. Verificou-se um bom aproveitamento da capacidade do estudante de interagir com os saberes e conseguir se posicionar sobre o que é bom ou ruim para o meio ambiente e para a própria saúde, de forma autônoma e crítica, corroborando com Moreira e Masini (2016) que apontam que esse processo se dá por interação, a qual configura a leitura de mundo dos educandos. Assim: “É significativa uma situação do ponto de vista fenomenológico, quando o indivíduo decide de forma ativa, por meio de uma ampliação e aprofundamento da consciência, por sua própria elaboração e compreensão” (MOREIRA; MASINI, 2011, p. 12).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo verificar o potencial formativo da utilização da biblioteca escolar e da proposta de Hora do Conto, como ambiente e ferramenta favoráveis e propícios ao desenvolvimento do ensino básico e aprendizagem do ensino de ciências.

Para tal, buscamos levantar e revisar a literatura, por meio de uma discussão sobre Educação Ambiental, Aprendizagem Significativa e Biblioteca Escolar no contexto do campo. Percebeu-se que as bibliotecas escolares são locais com grande poder de influência para os educandos e, portanto, podem entrar na luta por um meio ambiente ecologicamente equilibrado, como uma estratégia de mudança, educando de forma prática para que essas crianças e jovens evoluam em seu cotidiano como cidadãos, cuidando do meio ambiente do qual fazem parte e reconhecendo o meio ambiente como um bem global e finito que precisa de cuidados.

Ao refletirmos sobre os resultados empíricos do trabalho, podemos afirmar que o papel da biblioteca escolar e das ferramentas biblioteconômicas, no caso a “Hora do Conto”, na Aprendizagem Significativa do ensino de ciências e Educação Ambiental, em uma escola do campo, constitui-se uma rica experiência, tanto para os educandos quanto para a bibliotecária. Isso, porque a troca de informações e conhecimentos é forte e encorajadora, possibilitando à bibliotecária desempenhar seu papel de educadora, levando o conhecimento teórico e ações práticas para os educandos, com o intuito de que tenham ações ecologicamente corretas, assim como, as crianças podendo trazer para as atividades suas vivências e seus conhecimentos populares e locais.

A coleta de dados buscou propor recursos e estratégias didático-pedagógicas para o ensino e aprendizagem de ciências e Educação Ambiental, no ensino básico, através da utilização da biblioteca escolar e da Hora do Conto; incentivar os educandos à leitura, produção de textos, cartazes, entre outros, constituindo-se assim como uma proposta de intervenção no ensino de ciências, principalmente, por meio de uma “Hora do Conto no ensino de ciências” interativa e, por fim, indicar livros e atividades a serem utilizados para a Educação Ambiental na educação infantil. Para a consecução desses objetivos, foi aplicado um questionário com 7 questões abertas e 1 fechada aos educandos da E.M.E.F. Rui Barbosa, do município de Nova Santa Rita/RS.

Na perspectiva da Aprendizagem Significativa, com a apresentação dos dados e suas respectivas análises, concluiu-se que os educandos possuíam subsunçores bem elaborados, em suas estruturas cognitivas, sobre as temáticas tratadas das horas do conto, oriundos de suas vivências em casa com a família, dos aprendizados com o Clube de Ciências da escola e, por

fim, dos livros e gibis retirados na biblioteca que abordam as temáticas da Educação Ambiental. Sendo assim, o contato com as temáticas apresentadas nos vídeos e desenvolvidas nas atividades foi bem natural e fomentador. Nesse contexto, foi possível observar que todas essas atividades de incentivo à leitura e familiaridade com fontes de informação diferenciadas podem ser utilizadas para abordar, de forma inovadora e criativa, as questões de preservação ambiental, relacionando a Biblioteconomia com o Meio Ambiente, permitindo que os cidadãos criem rotinas e possam desenvolver atitudes preocupadas com o meio ambiente.

É possível pontuar que, de acordo com as atividades e suas respostas nos questionários, os educandos demonstraram que entendem bem o conceito de Educação Ambiental e os cuidados que devemos ter com a preservação da natureza e, também, compreendem seus benefícios e relevância para a sociedade local. Percebeu-se, também, que eles entenderam bem o quanto as quatro histórias e, por sua vez, as quatro temáticas abordadas conversam entre si na medida que conseguiram demonstrar que o meio ambiente não se refere apenas à natureza, mas também à separação do lixo, extinção de animais, cuidados com a saúde, higiene individual e coletiva para não propagação de doenças. Ainda, os educandos conseguiram ver-se como seres vivos, seres humanos participantes do meio ambiente, e não como superiores a natureza.

As crianças demonstraram gostar e valorizar a biblioteca, construída na escola, e seu acervo estruturado especialmente para o povo campestre e os motivos apresentados calcaram-se, principalmente, no gosto pela leitura, no fato de que mais leitura traz mais conhecimento e no estímulo que a leitura confere no desenvolvimento de cada indivíduo. Nota-se que, a existência da biblioteca, na escola, contribui para a construção de valores, que preparem os educandos como cidadãos co-responsáveis na resolução de problemas ambientais e norteadores de futuras transformações na sociedade em que vivem.

Apurou-se, também, que a biblioteca escolar é responsável pelo sentimento de pertencimento dos alunos ao lugar de origem, então, por meio do acervo, especialmente pensado para os campestres, das atividades direcionadas sempre para as ciências da natureza, educação ambiental e outros temas rurais e, ainda, serviços vinculados ao projeto de desenvolvimento autossustentável e do Clube de Ciências é possível a valorização da história e da cultura local. Então, o papel educador do bibliotecário está intimamente ligado às contradições e lutas sociais do meio em que o educando vive, caracterizando-se como um ato social. Sendo assim, a biblioteca escolar, presente em escolas do campo, destaca-se nesse ato social por possibilitar meios para reflexões e questionamentos sobre a educação, identidade do meio rural, causas, desafios, sonhos, história e cultura daqueles que vivem e atuam no campo. A escola do campo

e a biblioteca escolar colocam o ser humano em papel de destaque, em seu envolvimento, no processo de formação e de construção da sociedade.

Dessa forma, deve-se priorizar o desenvolvimento de ações voltadas para o cuidado com o meio ambiente, presentes no cotidiano do educando, para que assim eles repensem essas ações, não como algo mecânico, mas, significativo, compreendendo este processo como prática social, na qual, formam-se como sujeitos que atuam criticamente na sociedade. Logo, se percebe que, independentemente de qual atividade lúdico-pedagógica seja escolhida, podendo ser ela a Hora do Conto, conversas informais, jogos, convivência coletiva ou a construção de projeto, o importante é o educando compreender a relevância que a temática ambiental estudada tem em seu dia a dia e no das futuras gerações.

Constatou-se que o uso da ludicidade, utilizada como facilitadora da aprendizagem, gerou resultados bastante positivos na absorção e construção de conhecimentos, pois foi possível perceber pelas respostas dos questionários que, pelo menos uma ou mais temáticas ambientais, modificaram, de forma leve e divertida, o pensamento e incorporaram hábitos positivos nos educandos, em seus familiares e amigos que são ensinados e cobrados pelas crianças, em suas residências, ocorrendo uma verdadeira rede de troca de conhecimento.

A importância de vínculos que ultrapassem os muros da escola e que, ao mesmo tempo, tragam a Universidade para dentro da escola foi observada nas respostas das crianças, o que nos faz refletir sobre o papel significativo que a Universidade desempenha na vida da comunidade e o quanto essa relação gera efeitos sociais e profissionais em nossa sociedade como um todo. Logo, aliar os saberes científicos da academia aos saberes da comunidade traz, para dentro da escola, possibilidades antes não imaginadas e consolida uma educação de qualidade desde a educação básica.

Verificou-se, também, que a união dos saberes empíricos camponeses e dos conhecimentos construídos em sala de aula e na biblioteca é potente e enriquecedora, gerando uma aprendizagem realmente significativa e colaborativa. As possibilidades dessa aliança demonstram que, por meio da Educação do Campo, pode-se mudar os conceitos de vida nesse local, sem serem forçados a um modelo agrícola hegemônico, que revela tanto a exclusão social, ambiental e econômica.

Os objetivos propostos foram alcançados e, acredita-se que a pesquisa poderá contribuir para o maior entendimento, acerca da utilização da biblioteca escolar para o ensino de ciências e Educação Ambiental, voltado para a Educação do Campo.

Embora a ferramenta Hora do Conto e as atividades lúdicas desenvolvidas tenham demonstrado sua pertinência para o aprendizado significativo dos educandos da EMEF Rui

Barbosa, sabe-se que diversas são as formas que a Educação Ambiental pode ser apresentada e estudada em uma biblioteca e que, algumas ações podem tornar esse aprendizado mais eficiente, como: integrar ainda mais as temáticas com as tratadas no Clube de Ciências; permitir que os educandos disponham de mais tempo para aproveitarem a biblioteca e seu acervo; oferecer mais atividades culturais para a comunidade, através da biblioteca escolar; promover a alfabetização científica dos educandos, através de um maior auxílio tecnológico com pesquisas na Internet e em bases de dados voltadas para a faixa etária deles. Estas ações qualificariam, ainda mais, o aprendizado e mostrariam novas possibilidades para as crianças.

Acredita-se, também, que esta discussão é introdutória, tendo em vista a pouca produção encontrada que aproxime a Educação Ambiental de uma escola do campo, e ainda em menor quantidade quando se trata de Bibliotecas Escolares do campo. Por entendermos que este é um campo profícuo para pesquisas, sugere-se, para uma análise futura, a ampliação das discussões deste estudo como uma possível análise das práticas e ferramentas biblioteconômicas utilizadas para a melhoria do ensino de ciências e de Educação Ambiental, em ambientes campestres do Brasil e do exterior. E, ainda, como essas práticas podem ou não ser fontes para construção do conhecimento científico, dentro dos referenciais da Aprendizagem Significativa.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R. M. Avaliação formativa no contexto da Construção do mapa conceitual. **Sitientibus**, n. 36, p. 175-195, 2007. Disponível em: http://www2.uefs.br:8081/sitientibus/pdf/36/avaliacao_formativa_no_contexto_da_construcao_do_mapa_conceitual.pdf. Acesso em: 8 maio 2019.
- ARAUJO, I. dos S. C.; ROBAINA, J. V. L. Modelo padrão de partículas e a reformulação conceitual do modelo atômico por meio de uma unidade didática voltada para professores de ciências. **Brazilian Journal of Education, Technology and Society**, v. 12, n. 2, 2019. DOI <http://dx.doi.org/10.14571/brajets.v12.n2>.
- ARROYO, M. G. Escola Cidadania e Participação no Campo. **Em Aberto**, v. 1, n. 9, p. 1-6, 1982. DOI: 10.24109/2176-6673.emaberto.1i9.%p.
- AUSUBEL, D. P. **Psicología educativa: um ponto de vista cognoscitivo**. México: Trillas 1976.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. 2 ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BARBIERI, J. C. A educação ambiental e a gestão ambiental em cursos de graduação em administração: objetivos, desafios e propostas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 6, p. 919 a 946, jan. 2004. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6766>. Acesso em: 08 set. 2019.
- BARRETO, N. R. U. Livro didático público e o uso de “passatempos” nas Aulas de química. **Dia a dia Educação**, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/687-4.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2021.
- BEZERRA, M. O papel da biblioteca escolar: importância do setor no contexto educacional. **CRB-8 Digital**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 4-10, out. 2008.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2002.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 136p. Disponível em: <https://cptstatic.s3.amazonaws.com/pdf/cpt/pcn/volume-04-ciencias-naturais.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 9795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 14 jan. 2021.
- BRASIL. **Decreto n. 7.352 de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. Resolução n. 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação ambiental. **Diário Oficial da União, Brasília**, n. 116, 18 jun. 2012. Seção 1, p. 70.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 nov. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, 2017. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 08 jan. 2021.

BUSATTO, C. **Contar e encantar**: pequenos segredos da narrativa. São Paulo: Vozes, 2003.

CALDEIRAS, A. M. A.; BASTOS, F. Alfabetização Científica. In: VALE, J. M. F. *et al.*, (Orgs). **Escola Pública e Sociedade**. Bauru: Saraiva, 2002.

CALDARDT, R. S. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Brasília, DF: Incra, 2008. p. 67-86.

CALDARDT, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G. (Org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CAMPELLO, B. S. **Letramento informacional**: função educativa na escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CAMPELLO, B. S. Elementos que favorecem a colaboração entre bibliotecários e professores. In: CAMPELLO, B. S. (Org.). **Biblioteca escolar**: conhecimentos que sustentam a prática. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2012. p. 73-89.

CARDOSO, N. B. A contribuição do bibliotecário para a educação ambiental. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 15, n. 2, p. 189-206, 2010. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/pci/v15n2/a10v15n2.pdf>. Acesso em: 8 maio 2019.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica**: questões e desafios para a Educação. 4 ed. Ijuí: Unijuí, 2006. 436p

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

CORRÊA, E. C. D. *et al.* Bibliotecário escolar: um educador? **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, v. 7, n.1, p. 107-123, 2002.

CORREIA, M. C. A Observação Participante enquanto técnica de investigação. **Pensar Enfermagem**, v. 13, n. 2, p. 30-36, 2009.

CÔRTE, A. R.; BANDEIRA, S. P. **Biblioteca escolar**. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 2011.

- COSTA, N. P. da *et al.* Contação de história: tecnologia cuidativa na educação permanente para o envelhecimento ativo. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 69, n. 6, p. 1132-9, 2016.
- DIAS, V. G.; DUTRA, L. F. Hora do conto: atividade pedagógica que estimula o gosto pela leitura. **Revista Didática Sistemática**, v. 7, 2008.
- DOHME, V. A. **Atividades lúdicas na educação**: O caminho de tijolos amarelos do aprendizado. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2005. DOUGLAS, M. P. **La biblioteca de la escuela primaria y sus servicios**. Paris: Unesco, 1961.
- FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. **Nera**, p. 1-34, 2005. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/ArtigoMonicaBernardoEC5.pdf>. Acesso em: 8 maio 2019.
- FERNANDES, T. *et al.* A contação de história e a aprendizagem. **Semana Acadêmica Revista Científica**, v. 1, n. 91, 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- GALIAZZI, M. C.; MORAES, R. **Análise textual discursiva**. 1. ed. Ijuí: Unijuí, 2007
- GALIAZZI, M. C.; MORAES, R. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2016.
- GAYOTTO, M. L. C. Abertura do seminário. *In: O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989. p. 11-13.
- GASQUE, K. G. D. **Letramento informacional**: pesquisa, reflexão e aprendizagem. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2013.
- GEHRKE, M.; BUFREM, L.S. Apontamentos sobre bibliotecas em escolas do campo no estado do Paraná – Relato de Pesquisa. **Informação & Sociedade: Estudos**, v. 23, n. 3, p. 109-122, 2013.
- GEHRKE, M.; BUFREM, L.S. Cenário da biblioteca escolar no contexto do campo no estado do paraná. **Educação em foco**, v. 22, n. 3, p. 32-57, 2018.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOUW, A. M. S.; BIZZO, M. N. V. A percepção dos jovens brasileiros sobre suas aulas de Ciências. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 60, p. 277-292, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n60/1984-0411-er-60-00277.pdf>. Acesso em: 30 fev. 2020.
- HILLESHEIM, A. I. A.; FACHIN, G. R. B. Conhecer e ser uma biblioteca escolar no ensino-aprendizagem. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, v. 4, n. 4, p. 64-79, 1999.

IFLA. **Manifesto IFLA/UNESCO para Biblioteca Escolar**. São Paulo, SP: IFLA, 1999.

JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 189-206, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000100008. Acesso em: 8 maio 2019.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. **Educação do campo: Identidade e políticas públicas**. Brasília, 2002.

KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo das ciências**. São Paulo: EPU, 1987.

KÜSTER, J.; RIBEIRO, M. E. M.; ROBAINA, J. V. L. Saberes populares e concepções escolares. **Brazilian Journal of Education, Technology and Society**, v. 12, n. 2, p. 220-226, 2019. DOI <http://dx.doi.org/10.14571/brjets.v12.n2.220-226>.

LEFF, E. **Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Tradução de Lúcia Matilde Endlich Orth. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LIMA, M. A.; COSTA, F. J. F.; PEREIRA, K. R. C. Educação do Campo, Organização Escolar e Currículo: um olhar sobre a singularidade do campo brasileiro. **e-Curriculum**, v. 15, n. 4, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15ip1127-1151>.

LISBOA, C. P.; KINDEL, E. A. I. **Educação Ambiental da teoria à prática**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LOVATO, F. L. *et al.* O que é, para que serve e onde utilizar “essa tal” de Alfabetização Científica? *In*: PESSANO, E. F. C. *et al.* **Contribuições para o ensino de Ciências**. Bagé/RS: EdUNIPAMPA, 2017. 112 p.

MARTINS, F. J. **Educação do Campo: processo de ocupação social e escolar**. Foz do Iguaçu, PR: UNIOESTE, 2007.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing: metodologia, planejamento, execução, análise**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2 volumes, 2001.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132003000200004>

MORAES, R. Análise de Conteúdo. **Educação**, Porto Alegre, n. 37, p. 7- 32, mar. 1999.

MORAES, R. M. de. A teoria da aprendizagem significativa. Construir Notícias [2021]. Disponível em: <https://www.construirnoticias.com.br/a-teoria-da-aprendizagem-significativa-tas/>. Acesso em: 14 jun. 2021.

MOREIRA, M. A.; CABALLERO, M. C.; RODRÍGUEZ, M. L. (orgs.). *In*: ENCUESTRO INTERNACIONAL SOBRE EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO, 1997, Burgos, España. **Anais [...]**. Burgos: Universidad de Burgos, 1997. p. 19-44.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

MOREIRA, M. A., MASINI E. F. S. **Aprendizagem Significativa – A Teoria de David Ausubel**. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2011.

MOREIRA, M. A. ¿Al final, qué es aprendizaje significativo? **Qurrriculum: revista de teoría, investigación y práctica educativa**, La Laguna, Espanha, n. 25, p. 29-56, 2012.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem significativa em mapas conceituais. **Textos de apoio ao professor de física**, v. 24, n. 6, p. 1-55, 2013.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2016.

MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

MORO, E. L.S.; ESTABEL, L. B. Bibliotecas Escolares: uma trajetória de luta, de paixão e de construção da cidadania. In: MORO, E. L.S. et al. (Orgs.). **Biblioteca escolar: presente!** Porto Alegre, RS: Evangraf, 2011. p. 13-70.

MORO, E. L.S.; ESTABEL, L. B. Mediadores de leitura na família, na escola, na biblioteca, na bibliodiversidade. In: NEVES, I. C. B.; MORO, E. L.S.; ESTABEL, L. B (Orgs.). **Mediadores de leitura na bibliodiversidade**. Porto Alegre: Evangraf/SEAD/UFRGS, 2012.

NEVES, I. C. B. Biblioteca Escolar. **Teoria e fazeres**, n. 1, p. 12-14, 1998.

OLIVEIRA, F. M. **Metodologia científica: Um manual para a realização de pesquisas em administração**. Catalão: Universidade federal de Goiás Campus Catalão, 2011.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). **Modelo flexível para um sistema nacional de bibliotecas escolares**. Tradução de Walda de Andrade Antunes. Brasília, DF: FEBAB, 1985.

PEREIRA, D. S. C. O ato de aprender e o sujeito que aprende. **Construção Psicopedagógica**, v. 18, n.16, p. 112-128, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v18n16/v18n16a10.pdf>. Acesso em: 8 maio 2019.

PERROTTI, E. Edmir Perrotti: "Biblioteca não é depósito de livros". **Nova Escola**, 01 jun. 2006. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/941/edmir-perrotti-biblioteca-nao-e-deposito-de-livros>. Acesso em: 14 jun. 2021.

PERUCCHI, V. A importância da biblioteca nas escolas municipais de Criciúma - Santa Catarina. **Revista ACB**, v. 4, n. 4, p. 80-97, 1999.

PIAGET, J. A epistemologia genética. São Paulo: Abril Cultural, 1990.

RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 8 jan 2019.

RODRIGUES, N. A. **Apresentação**. In: MORO, E. L.S. et al. (Orgs.). **Biblioteca escolar: presente!** Porto Alegre, RS: Evangraf, 2011. p. 7-8.

- ROSA, S. S. da. **Clube de ciências saberes do campo: contribuições para aprendizagem da educação em ciências no ambiente real dos educandos da EMEF Rui Barbosa, em Nova Santa Rita, Rio Grande Do Sul.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. No prelo.
- SALLABERRY, B. R. B.; FLORES, H. R. F. Hora do conto na biblioteca escolar. **Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo**, n. 2, p. 1-19, 2015.
- SILVA, W. C. **Miséria da biblioteca escolar.** São Paulo, SP: Cortez, 1995.
- SILVA, J. H. G. da. **A Álgebra de Clifford: uma Aplicação no conceito de força magnética.** 2010. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2010.
- SILVA, R. S. **Processos de degradação em bibliotecas escolares: um estudo em Ciência da Conservação na Biblioteca da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Anísio Teixeira.** 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Biblioteconomia) -. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- SISTO, C. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias.** 3. ed. Belo Horizonte: Aletria, 2012.
- PIAGET, J. **A epistemologia genética.** São Paulo: Abril Cultural, 1990.
- POZO, J. I. **Teorias cognitivas da aprendizagem.** 3. ed. São Paulo: Artes Medicas, 1998.
- VIEIRA, S. **Como Elaborar Questionários.** São Paulo: Atlas, 2009.
- VINTEN, G. Participant observation: A model for organizational investigation? **Journal of Managerial Psychology**, Bradford, v. 9, n. 2, 1994.
- WHYTE, W. F. **Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada.** Tradução de Maria Lucia de Oliveira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. 390 p.

APÊNDICE A – Artigo publicado na Revista Brasileira de Educação do Campo

Artigo publicado na Revista Brasileira de Educação do Campo, v. 5, p. 1-19, em 2020,
com Qualis B1 em Ensino.

Revista Brasileira de Educação do Campo

Brazilian Journal of Rural Education

ARTIGO / ARTICLE / ARTÍCULO

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e8054>



A Educação do Campo e suas possibilidades a partir da biblioteca escolar

Mariana Paranhos de Oliveira¹, Maria do Rocio Fontoura Teixeira²

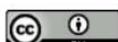
^{1,2} Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Programa de Pós Graduação de Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Rua Ramiro Barcelos, 2600, Prédio Anexo, Santa Cecília. Porto Alegre - RS. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: marianaparanhosdeoliveira@hotmail.com

RESUMO. Este estudo teve como premissa principal conceituar e caracterizar a Educação do Campo e suas práticas apoiada pela biblioteca escolar, atentando para as especificidades da identidade do campo e a riqueza cultural que ela produz, e não apenas como mera reprodutora da educação urbana. Para tanto, as reflexões apresentadas neste artigo, que é parte de uma pesquisa de Mestrado de Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, são oriundas de uma revisão bibliográfica que tem por finalidade levantar o estado da arte e compreender fatores relevantes no âmbito atual da Educação do Campo apoiada pela biblioteca escolar. Os resultados, da análise realizada, evidenciaram que a união dos saberes campesinos empíricos e dos conhecimentos captados em sala de aula e biblioteca é potente e enriquecedora, gerando uma aprendizagem realmente significativa e colaborativa.

Palavras-chave: Educação do Campo, Biblioteca Escolar, Potencialidades.

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 5	e8054	10.20873/uft.rbec.e8054	2020	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	-------	-------------------------	------	-----------------



Este conteúdo utiliza a Licença Creative Commons Attribution 4.0 International License
Open Access. This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY

Education in the Countryside and its possibilities from the school library

ABSTRACT. This study has as a main focus to conceptualize and characterize the Countryside Education and its practices supported by the school library, paying attention to the specificities of the countryside identity and the cultural richness that it produces, and not just as a mere reproducer of the urban education. For that, the reflections presented in this article, that in itself is a part of a master's research in Science Education at the Universidade Federal do Rio Grande do Sul, come from a bibliographical revision that intends to lift the state of the art and understand relevant factors in the current scenario of the Countryside Education supported by the school library. The results of the analysis made, have shown that the union of knowledge of the countryside and the knowledge captured in the classroom and library is potent and enriching, making for a truly significant and collaborative learning experience.

Keywords: Countryside Education, School Library, Potencialities.

Oliveira, M. P., & Teixeira, M. R. F. (2020). *A Educação do Campo e suas possibilidades a partir da biblioteca escolar...*

La Educación en el Campo y sus posibilidades a partir de la biblioteca escolar

RESUMEN. El presente estudio tuvo como principal premisa conceptuar y caracterizar la Educación en el Campo y sus prácticas con apoyo en la biblioteca escolar, con especial atención a las especificidades de la identidad campesina y su riqueza cultural, y no solamente como reproductor de la educación urbana. Las reflexiones presentadas en este artículo, que integra una investigación realizada en el ámbito de la Maestría en Educación en Ciencias de la Universidad Federal de Río Grande del Sur, tienen origen en una revisión bibliográfica que busca identificar el estado del arte y comprender los factores relevantes en el ámbito actual de la Educación en el Campo con apoyo en la biblioteca escolar. Los resultados del análisis realizado evidenciaron que la unión de los conocimientos campesinos empíricos y de aquellos aprendidos en clase es potente y enriquecedora, lo que genera un aprendizaje realmente significativo y colaborativo.

Palabras-clave: Educación en el Campo, Biblioteca Escolar, Potencialidades.

Introdução

Conforme Rodrigues (2011), a educação é o pilar mais sólido do alicerce da formação do indivíduo. Sendo assim, a educação é um campo muito amplo, tanto de forma terminológica quanto prática, entretanto, Gayotto (1989) traz que a abordagem da educação não é unilateral, não sendo uma relação linear de poder, mas um processo dialético em que educador e educando estão imersos numa aventura de descoberta compartilhada. Por isso é [a educação] uma concepção revolucionária, comprometida com a

libertação humana, ocorrendo em espaços formais e não formais, ou ainda em ambientes urbanos ou campestinos.

Analisando a Educação Urbana e a Educação do Campo, pode-se observar um grande abismo diferencial entre elas, e, segundo apontamentos de Marinho e Vale (2017), as principais diferenças são:

Figura 1 - Diferenças entre Educação do Campo e Educação Urbana.

PARAMETROS	EDUCAÇÃO DO CAMPO	EDUCAÇÃO URBANA
Interesse	Do povo camponês e dos movimentos sociais do campo	Capitalista dos empresários latifundiários do assistencialismo e do controle político
Valorização da Terra	Valorização	Desvalorização
Terminologia	Matriz Curricular	Grade Curricular
Palavras de ordem	Resistência e Liderança	Concorrência e individualismo
Modelo	Sustentável de agricultura familiar com base nos interesses dos movimentos sociais do campo	Políticos de desenvolvimento econômico com base nos interesses das classes dominantes
Forma de trabalho	Coletivo	Individual
Pedagogia utilizada	Qualificação permanente, pedagogia da libertação	Projeto neoliberal vigente, pedagogia tradicional e do "improviso"

Fonte: Adaptado de Marinho e Vale (2017).

Oliveira, M. P., & Teixeira, M. R. F. (2020). *A Educação do Campo e suas possibilidades a partir da biblioteca escolar...*

Inúmeras são as possibilidades de reflexão sobre a categoria educacional “Educação do Campo”, sendo uma delas o apoio propiciado por bibliotecas escolares implantadas nas escolas campesinas¹. As bibliotecas revestem-se de diferentes maneiras, tipologias, sujeitos e territórios, e como reforça o Manifesto IFLA/UNESCO da Biblioteca Escolar “...habilita os estudantes para a aprendizagem ao longo da vida e desenvolve a imaginação, preparando-os para viver como cidadãos responsáveis” e, também, “...é essencial a qualquer tipo de estratégia de longo prazo no que respeita a competência de leitura e escrita, à educação e informação e ao desenvolvimento econômico, social e cultural” (IFLA, 1999). É nesse conjunto de possibilidades que se apresentam as bibliotecas escolares do campo, seus acervos diferenciados e o seu comprometimento com uma educação emancipadora e com pensamento crítico.

Educar está intimamente ligado às contradições e lutas sociais do meio em que o educando vive, sendo assim educar é um ato social. Sabe-se que, na realidade camponesa atual no Brasil, que conta com pelo menos 19% do total da população no campo o atendimento escolar junto à população rural é escasso, quando não inexistente. Esses dados, segundo Martins

(2009), figuram como elementos que destacam o alto índice de exclusão e de privação dos direitos aos quais são submetidos os educandos que se encontram na zona rural.

De acordo com Perucchi (1999, p. 80-81), a função da biblioteca é a de contribuir com “atividades educacionais, sempre oferecer à comunidade escolar o material necessário para o enriquecimento do programa escolar, habilitando-os a utilizar os livros e a desenvolver a capacidade de pesquisar, além de sustentar os programas de ensino”. Sendo a biblioteca escolar um espaço fortemente educativo e o bibliotecário, aquele profissional de formação, realizando um papel formador na vida dos alunos e professores, é possível mensurar os benefícios que trazem para a comunidade do campo.

As práticas pedagógicas voltadas para os costumes e padrões do campo colocam os alunos em um papel de produtores de conhecimento e não mero reprodutores, o que reforça a ideia de Freire (2011) de que “nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo” (Freire, 2011, p. 26). Nessas práticas, reforça-se a ideia de

Oliveira, M. P., & Teixeira, M. R. F. (2020). *A Educação do Campo e suas possibilidades a partir da biblioteca escolar...*

respeito à natureza sem esquecer que o homem é parte integrante dela e que tudo a sua volta são recursos naturais.

Segundo Oliveira (2019), as bibliotecas como espaços de preservação do patrimônio e indissociáveis da educação são vitais para desenvolvimento social e preservação ambiental das sociedades onde estão implantadas. Nesse contexto, a biblioteca torna-se grande aliada do fortalecimento da cultura e memória do campo, uma memória tão subjugada e muitas vezes esquecida.

Corroborando com isso, o impacto social da biblioteca escolar para as Escolas do Campo contribuirá para a ruptura de um monopólio do conhecimento que impede a democratização do ensino e leva a unificação limitante dos indivíduos a uma simples especialidade, colocando-os no papel de meros reprodutores incapazes de entender os processos sociais em sua totalidade. Sendo assim, a biblioteca escolar, conforme Moro e Estabel (2011), abre-se para a democratização do saber, a construção do conhecimento, sendo um amplo espaço de aprendizagem e de compartilhamento e um prazeroso ambiente de mediação e de interação entre os sujeitos no cenário educacional.

Metodologia

Dentro do contexto da Educação do Campo apoiada na biblioteca escolar, priorizamos uma revisão bibliográfica, mediante a relevância do tema, no intuito de caracterizar a Educação do Campo e sensibilizar a sociedade da necessidade de implantação de bibliotecas escolares do campo a fim de potencializar as práticas pedagógicas do campo, o fortalecimento da cultura e memória campesina e o impacto social que essas práticas carregam consigo. Uma das metodologias da pesquisa é o estado da arte como apontam Picheth (2006) e Romanowski e Ens (2007), um estudo descritivo e analítico que tem como principais objetivos compreender como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações; identificar as contribuições significativas da construção da teoria e prática pedagógica; e apontar as restrições e lacunas sobre o campo em que se move a pesquisa.

Em conjunto com o estado da arte, também estabelecemos uma revisão bibliográfica em livros, artigos publicados em periódicos e na interpretação e análise dos pesquisadores envolvidos nessas obras estudadas.

Discussão e análise Biblioteca escolar

Oliveira, M. P., & Teixeira, M. R. F. (2020). *A Educação do Campo e suas possibilidades a partir da biblioteca escolar...*

Sendo simples ou complexas, pequenas ou grandes, de escolas públicas ou privadas, as bibliotecas escolares em todo o mundo caminham ao encontro de um mesmo objetivo: o reforço do “ensino e aprendizagem para todos” (IFLA, 1999). Esse tipo de biblioteca, é parte integrante da escola, é responsável pela disponibilidade da informação e no auxílio de alunos e professores nas ações pedagógicas e no decurso do processo de ensino-aprendizagem. É, então, segundo Mayrink (1991), uma instituição do sistema social que organiza materiais bibliográficos, audiovisuais e outros meios e os coloca à disposição de uma comunidade educacional. Portanto, a biblioteca escolar participa dos objetivos, metas e fins do sistema educacional.

A biblioteca escolar é um instrumento de desenvolvimento do currículo e permite o fomento à leitura e à formação de uma atitude científica; constitui um elemento que forma o indivíduo para a aprendizagem permanente; estimula a criatividade, a comunicação, facilita a recreação, apoia os docentes em sua capacitação e lhes oferece a informação necessária para a tomada de decisões na aula (OEA, 1985). Corroborando com essa visão, Neves (1998) traz que é nesse espaço que a leitura e a escrita encontram as condições para o

seu amplo desenvolvimento, principalmente se forem realizadas de forma integrada às atividades de sala de aula, viabilizando o planejamento conjunto entre bibliotecário e professores.

De acordo com sua missão, a biblioteca escolar deve formar e auxiliar leitores e pesquisadores, mas mais que isso, ela possui uma missão social de inserir o indivíduo na sociedade em que vive, então, entre as atribuições do bibliotecário destaca-se o uso de estratégias de aprendizagem “que privilegiem a pesquisa, a resolução de problemas e o protagonismo do aprendiz” (Gasque, 2012, p. 139).

Diversos são os objetivos que uma biblioteca escolar trás, sendo os principais: integrar o currículo às necessidades da comunidade escolar; auxiliar na formação e desenvolvimento de indivíduos com pensamento crítico, reflexivo e com criatividade; ajudar e participar do processo de ensino-aprendizagem; e trabalhar de acordo com as políticas da instituição de ensino em que atua (Corrêa et al., 2002).

Esses objetivos dialogam perfeitamente com as funções da biblioteca escolar que são fundamentadas no desempenho positivo de seus objetivos e do seu papel dentro da escola. São três as funções básicas da biblioteca escolar

Oliveira, M. P., & Teixeira, M. R. F. (2020). *A Educação do Campo e suas possibilidades a partir da biblioteca escolar...*

segundo Stumpf e Oliveira (1987 *apud* Hillesheim e Fachin, 1999, p. 69-70):

Função educativa: serve de suporte no desenvolvimento de atividades curriculares para a melhoria do ensino, funcionando como instrumento de formação do indivíduo;

Função cultural e social: é um espaço em que os produtos da cultura (livros, jornais, revistas, gibis, mapas, etc.) são disponibilizados para comunidade escolar, ou até para a comunidade em geral, possibilitando o acesso à informação e a transmissão de conhecimento por meio da convivência entre pessoas de diferentes faixa etárias, raças, classes sociais e experiências;

Função recreativa/educativa: permite que o usuário construa um novo conceito de biblioteca e passe a frequentá-la não apenas por obrigação, mas por lazer e prazer; estimulando o gosto pela leitura desde os primeiros anos escolares da criança.

Para esse desempenho ser favorável aos objetivos e funções, o bibliotecário escolar deve inteirar-se do contexto vivido pelos educandos dentro e fora da escola e da política educacional da instituição, e, também, participar de todas as atividades que envolvam o ambiente escolar. Logo, consoante Borba e Cavalcanti (2011), precisa promover atividades que facilitem a aprendizagem dos usuários e demonstrar que a biblioteca é um ambiente que coopera para o processo de ensino-aprendizagem.

Reforça-se, também, que uma parceria que se faz extremamente

necessária nesse cenário é a do bibliotecário com os professores da instituição para o bom funcionamento da biblioteca, pois o trabalho em equipe destes profissionais torna-se necessário e fundamental, para influenciar a aprendizagem de forma positiva (Campello, 2012). No entanto, para que essa parceria ocorra, o professor precisa ver a biblioteca como um instrumento e espaço de apoio didático-pedagógico do que é ensinado em sala de aula, e essa visão deve ser instigada pelo bibliotecário. Ambos precisam compreender a relevância dessa integração, pois, conforme explica Silva (1995, p. 28): “...o professor é peça fundamental na relação aluno/biblioteca, ou seja, o nível de aproximação entre o aluno e a biblioteca escolar depende, em grande medida, do espaço que ela ocupa no fazer didático do docente”.

Diante do exposto, mesmo que, muitas vezes, não receba a sua devida importância, sabemos que a biblioteca escolar faz parte do sistema de ensino e possui objetivos e desenvolve funções necessários no cenário educacional, principalmente por atuar como um local de formação do indivíduo e cidadão. Sendo assim, atualmente, não é mais possível definir a biblioteca escolar como instituição de apoio material e mero depósito de livros e materiais de consulta

Oliveira, M. P., & Teixeira, M. R. F. (2020). *A Educação do Campo e suas possibilidades a partir da biblioteca escolar...*

utilizados pela comunidade escolar (Douglas, 1961), pois seria reduzi-la a um local estático, fechado, silencioso e pouco atrativo, sendo que atualmente, os bibliotecários buscam constituir-la como um espaço dinâmico e interativo, onde ideias e pensamentos são trocados e construídos coletivamente pelos usuários, mantendo a biblioteca em eterna construção.

Educação do Campo

A Educação do Campo é uma modalidade da educação relativamente nova que surgiu na década de 90 advinda das reivindicações dos movimentos sociais. Foi uma medida que buscou contraposição ao entendimento tradicional de educação rural, que, conforme Lima, Costa e Pereira (2017) possuía caráter mais assistencialista e não correspondia às necessidades formativas dos povos do campo.

O Decreto nº 7.352/2010 define, no art. 1º, § 1º, inciso II, Escola do Campo como aquela escola localizada em área rural, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo – ou seja, diz respeito a todo espaço educativo que se dá em locais como, por exemplo, florestas, regiões onde há o predomínio da agricultura e da

agropecuária, populações ribeirinhas, caixaras, extrativistas, assentamentos indígenas e comunidades quilombolas. Conforme consta no site da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, a Educação do Campo não conta apenas com a educação básica, mas também com diversos níveis e modalidades de ensino, é legislada por lei própria e faz parte de um projeto de desenvolvimento sustentável, vinculado a outras instituições do meio rural. Portanto, a Educação do Campo procura contribuir para a permanência das crianças e adolescentes no meio rural e não sua evasão e, para isso, busca qualificar as escolas e garantir o acesso à educação.

Se faz relevante ressaltar que o campo é mais que um espaço geográfico como tantos outros, pois ele foi e é palco de inúmeras lutas e movimentos sociais, possui uma cultura própria, com costumes e místicas singulares não vivenciadas no meio urbano, como, por exemplo, o calendário convencional civil não se aplica ao ambiente do campo, pois possui dimensões temporais independentes. Posto isto, faz-se simplista ver os indivíduos desse local de forma generalizada, pois esses foram historicamente construídos em meio a relações específicas distintas do meio citadino.

Corroborando com isso, Fernandes e Molina (2005), afirmam que o campo é um

Oliveira, M. P., & Teixeira, M. R. F. (2020). *A Educação do Campo e suas possibilidades a partir da biblioteca escolar...*

local de particularidades e matrizes culturais. É um espaço de possibilidades políticas, formação crítica, resistência, mística, identidades, histórias e produção das condições de existência social. Deste modo, o papel do educador do campo é abrir espaço para a consolidação dessas dinâmicas e para o diálogo e pensamento crítico que estimule a força do campo e a produção de saberes tradicionais.

De acordo com o Ministério da Educação-MEC, “O campo...mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (Brasil, 2001, p. 1). Por conseguinte, observa-se que a Escola do Campo não está inserida nas concepções hegemônicas de escola e é diferenciada em relação a escola urbana, pois, em conjunto com as múltiplas identidades e crenças, os educandos e educandas tem relação direta com a terra, as fortes relações instituídas entre comunidade e escola, a forma rural de trabalhar e principalmente, tendo em vista a leitura e a biblioteca, as relações e tratos com os hábitos de leitura e a cultura letrada.

A identidade da Escola do Campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na

memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2001, p. 1).

Sendo assim, a Educação do Campo pode ser caracterizada como um processo de ocupação que se faz em movimento e por movimentos, sendo estes compostos e organizados pelos camponeses que buscam conseguir adequar o meio e o cotidiano do campo às instituições formais de educação, para que assim, as crianças e jovens tenham os seus direitos respeitados e as mesmas chances pedagógicas que os estudantes do meio urbano.

Essa busca de adequação e esse posicionamento de especificidade da Educação do Campo se faz necessária, pois observa-se que a unicidade no sistema de ensino – urbano e rural – é prejudicial para os educandos, pois, conforme explana Martins (2007), a Escola do Campo é vista como um “apêndice” em relação a escola da cidade, como se tratasse de uma simples extensão dos saberes “cultos” da “vida urbana” para o campo, excluindo e desvalorizando os saberes camponeses, instituindo bases estranhas ao seu meio social, que nada mais é do que a própria existência e identidade dos sujeitos do campo.

Oliveira, M. P., & Teixeira, M. R. F. (2020). *A Educação do Campo e suas possibilidades a partir da biblioteca escolar...*

Conforme Arroyo (1982), a Educação do Campo é positivamente diferente, pois “o tratamento específico da educação rural, teria, pois, dois fundamentos: a condição carente do homem do campo ou sua pobreza econômica e, em contraste, sua riqueza cultural” (Arroyo, 1982, p. 3). Isso porque a Educação do Campo, de forma figurada, nasceu em meio “aos escombros”, as carências de estruturas, possibilidades e ações estatais para esse meio e para esse povo, pois, mesmo com as adversidades e falta de valorização, a bagagem de atividades culturais, costumes e envolvimento social local nas atividades localizadas no campo é forte, sólida e rica.

Então, a proposta diferenciada da Educação do Campo manifesta-se, também, nos elementos curriculares, que buscam estruturação para ocupar disciplinas e atividades escolares com conteúdo alusivo ao cenário campestre, como forma de cativar e interessar as crianças e jovens camponeses. Pode ser evidenciada, também, com a organização curricular por temas geradores, calendários específicos, e a pedagogia da alternância. Ou seja, é todo um processo que vai ao encontro do processo de racionalização das escolas rurais.

É importante destacar que a Educação do Campo é uma expressão

muito bem pensada e consolidada, tendo em vista não somente diferenciar da educação urbana, mas também para posicionar o meio rural como um local produtor de conhecimento e pedagogia, e não apenas reproduzidor de cultura e saberes urbanos. Nesta perspectiva, a Educação do Campo estabelece-se como uma modalidade educativa no interior do sistema, como afirmam os documentos educacionais. Sendo assim,

Esta visão do campo como um espaço que tem suas particularidades e que é ao mesmo tempo um campo de possibilidades de relação dos seres humanos com a produção das condições de existência social confere à Educação do Campo o papel de fomentar reflexões que acumulem força e espaço no sentido de contribuir na desconstrução do imaginário coletivo sobre a visão hierárquica que há entre campo e cidade; sobre a visão tradicional do jeca tatu, do campo como lugar do atraso. A Educação do Campo, indissocia-se da reflexão sobre um novo modelo de desenvolvimento e o papel para o campo nele. (Fernandes e Molina, 2005, p. 68).

Biblioteca escolar no contexto do campo

À luz de Queiroz (2015), sabe-se que a Educação do Campo nasceu da luta dos trabalhadores do campo pelo direito à educação de qualidade, pensada a partir de sua especificidade e com a participação desses trabalhadores. Para Caldart (2008), “O conceito de Educação do Campo tem raiz na sua materialidade de origem e no

Oliveira, M. P., & Teixeira, M. R. F. (2020). *A Educação do Campo e suas possibilidades a partir da biblioteca escolar...*

movimento histórico da realidade a que se refere. Está é a base concreta para se discutir o que é ou não é Educação do Campo”. Logo, observa-se que a Educação do Campo é uma educação diferenciada que demanda reestruturação no currículo e na qual é necessário estar aberto para a ruptura com o conceito de escola vigente e dar maior importância a pluralidade de leituras e saberes.

Observando o documento com as Diretrizes Curriculares para oferta do Ensino Médio (2018) no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul é possível observar que se discute sobre aprendizagem em sala de aula considerando os aspectos sociais e históricos nos quais o estudante está inserido, mas não se fala sobre a biblioteca escolar como espaço propício para esse desenvolvimento. Posto isso, percebe-se que a biblioteca escolar carrega consigo um rol de dificuldades e desafios pertinentes ao contexto da Educação do Campo, citados anteriormente. Isso corrobora com a colocação de Gehrke e Bufrem (2013), que afirmam que “...na relação entre a cultura da biblioteca escolar e a Escola do Campo, coloca-se a necessidade e possibilidade de ruptura e continuidade, transformação e resistência, inovação e transgressão” (Gehrke & Bufrem, 2013).

A biblioteca escolar – muitas vezes, a primeira conhecida pelas crianças - é uma unidade de informação, um espaço de aprendizagem voltado a suprir e complementar as necessidades informacionais dos conteúdos ministrados em aula, proporcionando aos alunos maiores informações sobre os conteúdos abordados, assim como propiciando o prazer da leitura.

Segundo Silva (2017), como se trata de um ambiente de socialização, a biblioteca escolar deverá também oportunizar atividades nas quais seus usuários possam conversar, trocar experiências, ouvir uns aos outros, ajudarem-se, interagir entre si, buscando e trocando informações, utilizando-se do espaço e dos mais diferentes suportes. A proposta de uma biblioteca escolar do campo e suas possibilidades é validada a fim de que os alunos possam trazer seus conhecimentos prévios de mundo, dialogar com os colegas, professores e bibliotecário, aprendendo cada vez mais, pois, conforme Moreira (2014), aprendemos a partir do que já sabemos.

Corroborando com isso, reforça-se a ideia de é possível observar singularidades que permitem afirmar que cada indivíduo apropria-se de modo particular dos textos, filmes e imagens que vê na biblioteca, valendo-se de suas experiências

Oliveira, M. P., & Teixeira, M. R. F. (2020). *A Educação do Campo e suas possibilidades a partir da biblioteca escolar...*

individuais no meio social, mesmo quando se trata de um grupo com igual origem social, com pequena variação em relação à escolaridade, idade e meios de socialização. Portanto, cada indivíduo dá um sentido mais ou menos singular ao material reconhecido a partir de suas referências individuais ou sociais, históricas ou existenciais. Nesse sentido, ratifica-se o que afirma Chartier (1990) ao considerar que cada apropriação apresenta seus recursos e suas práticas que estão vinculadas à identidade sócio-histórica de cada leitor.

Conforme Sallaberry e Flores (2015), a biblioteca escolar é fonte de conhecimento e respeito às diferentes manifestações culturais, favorecendo a construção coletiva do conhecimento. No caso das bibliotecas escolares do campo, estudos anteriores (Gehrke & Bufrem, 2018) expressam justamente a necessidade desse respeito às diferenças e um compromisso com essa instituição formativa e sua vinculação com os movimentos sociais que a originaram, numa relação de engajamento colaborativo.

Isso corrobora com a ideia de que quando um profissional se empenha na educação de indivíduos, acaba formando pessoas com capacidade crítica e formadores de opinião.

Potenciais da biblioteca escolar do campo

Diversos são os benefícios que uma biblioteca escolar traz para a comunidade composta por professores e alunos. Sendo a Educação do Campo tão subjugada e excluída por tantos anos, acaba por enfrentar três grandes desafios: 1) assegurar o acesso dos camponeses ao conhecimento, 2) direito a diferença, 3) trabalhar um novo projeto no campo da elaboração e da disseminação do conhecimento que rompa a hegemonia o capital no campo.

Para colaborar com tais desafios, a biblioteca escolar em uma Escola do Campo possui o potencial de aliar as práticas pedagógicas diferenciadas às práticas do campo, colaborar no fortalecimento da cultura e memória do campo, impactando social e positivamente.

Segundo os objetivos citados no Manifesto IFLA/UNESCO da Biblioteca Escolar, ela deve “apoiar e promover os objetivos educativos delineados de acordo com as finalidades e curriculum da escola” (IFLA, 1999) e tendo a Escola do Campo um currículo completamente diferenciado em virtude de sua cultura e suas necessidades humanas e sociais, o acervo de uma biblioteca escolar do campo será voltado em toda a sua unidade para os assuntos que perpassam desde os

Oliveira, M. P., & Teixeira, M. R. F. (2020). *A Educação do Campo e suas possibilidades a partir da biblioteca escolar...*

movimentos sociais até ecologia, agricultura, ciências da natureza, mitos e lendas característicos da vivência dos usuários, a fim de confrontar positivamente os conhecimentos populares com os eruditos, de acordo com a proposta pedagógica da escola.

Sendo assim, será papel da biblioteca, em conjunto com a escola, buscar uma aprendizagem significativa dos conhecimentos trazidos pelos alunos – conhecimentos esses construídos por meio das necessidades e experiências vivenciadas no cotidiano do campo (subsunçores) - com o currículo e a metodologia utilizada (Ausebel, 1976). Ou seja, um elemento motivador para o educando será utilizado para aprimorar e produzir novos conhecimentos na estrutura cognitiva.

É também, objetivo da biblioteca escolar “Desenvolver e manter nas crianças o hábito e o prazer da leitura e da aprendizagem, e também da utilização das bibliotecas ao longo da vida” (IFLA, 1999). Conforme Gehrke (2013), há escassez de livros no ambiente familiar dos povos campestres, logo o papel do bibliotecário, profissional de formação, responsável pela biblioteca nas escolas é incentivar o gosto pela leitura desde a mais tenra infância e ensinar os alunos, assim que se faça possível, a pesquisar – seja em

livros ou na *internet* – para que eles se ambientem com esse espaço de conhecimento. Reforça-se também, que tão importante quanto a aprendizagem e o uso da leitura e da escrita no ambiente escolar é o papel social que esses processos possuem na vida dos sujeitos.

A biblioteca escolar é responsável também por “Proporcionar oportunidades de produção e utilização de informação para o conhecimento, compreensão, imaginação e divertimento” (IFLA, 1999). Considerando que as distâncias geográficas características do meio rural, tendem a dificultar o acesso a uma série de atividades culturais, a biblioteca no campo possibilitará desenvolver diversas atividades lúdicas embasadas no acervo, como horas do conto, sarais, peças teatrais, confecção de jogos educativos, gincanas literárias e feiras do livro.

Para “Defender a ideia de que a liberdade intelectual e o acesso à informação são essenciais à construção de uma cidadania efetiva e responsável e à participação na democracia” (IFLA, 1999) e “Organizar atividades que favoreçam a tomada de consciência cultural e social e a sensibilidade” (IFLA, 1999), é necessário que os acervos e os serviços oferecidos pela biblioteca estejam sempre engajados com as lutas da comunidade. É inviável falar de Educação do Campo sem falar do

Oliveira, M. P., & Teixeira, M. R. F. (2020). *A Educação do Campo e suas possibilidades a partir da biblioteca escolar...*

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), pois sabemos que a mesma teve seu início a partir das lutas pela terra e depois passou a contemplar a luta pela educação e por uma transformação social por completo, de valorização do meio. Segundo Molina (2011) “A Educação do Campo originou-se no processo de luta dos movimentos sociais camponeses e, por isso, traz de forma clara sua intencionalidade: construção de uma sociedade sem desigualdades, com justiça social”.

Ressaltamos mais um objetivo da biblioteca escolar que é “Providenciar acesso aos recursos locais, regionais, nacionais e globais e às oportunidades que exponham os estudantes a ideias, experiências e opiniões diversificadas” (IFLA, 1999). Assim, a biblioteca deve funcionar como porto de novas ideias e trocas de conhecimento, fundamentando-se na preocupação da formação humana, na emancipação e na consciência crítica, coletiva e atuante, objetivando a libertação de toda sociedade.

Considerações finais

O Brasil é um país de origem agrária, economicamente dependente do setor agrícola, apresentando uma agricultura com altos índices de produtividade devido ao desenvolvimento de sistemas de

produção avançados. Isto se configura num fator de motivação para manter o homem no campo e de investimento, de políticas educacionais que valorizem a expressividade e diversidade da população camponesa.

Porém, esse engajamento pessoal e financeiro pela Educação do Campo não apareceu e nem sequer foi lembrado nos textos constitucionais até 1981, evidenciando o descaso com essa parcela da população, o que gerou um elevado quadro de precariedade nas escolas do campo. Na década de 90, a preocupação com um currículo diferenciado, para as escolas do campo, começou a dar sinais, encadeada pela pressão dos movimentos sociais e sindicais, e com ela, todas as interdisciplinaridades que esse tipo de escola traz.

Diversos são os cenários e situações nos quais a importância da biblioteca escolar em escolas do campo tem destaque. Ela possibilita meios para reflexões e questionamentos sobre a educação, voltada para o meio em que vivem os educandos. Para Morigi (2003), a Educação do Campo deve ser aquela que assume a identidade do meio rural, comprometida com um currículo voltado às causas, desafios, sonhos, história e cultura daquele que vive e atua no campo. Por trabalhar com mudança de conteúdo e forma de

Oliveira, M. P., & Teixeira, M. R. F. (2020). *A Educação do Campo e suas possibilidades a partir da biblioteca escolar...*

funcionamento, a Escola do Campo e a biblioteca escolar tem seu foco no ser humano, particularmente, em seu envolvimento no processo de formação e de construção da sociedade.

A biblioteca escolar é responsável também pelo sentimento de pertencimento dos alunos ao lugar de origem, então, por meio do acervo, especialmente montado para camponeses, das atividades direcionadas sempre para as ciências da natureza e outros temas rurais e serviços vinculados ao projeto de desenvolvimento autossustentável, é possível a valorização da história e da cultura local do campo.

Sendo assim, pode-se afirmar que a união dos saberes camponeses empíricos e dos conhecimentos construídos em sala de aula e na biblioteca é potente e enriquecedora, gerando uma aprendizagem realmente significativa e colaborativa. As possibilidades dessa aliança demonstram que, por meio da Educação do Campo, pode-se mudar os conceitos de vida nesse local sem serem forçados a um modelo agrícola hegemônico, que revela tanto a exclusão social, ambiental e econômica. Assim, é fundamental lutar para que as escolas do campo desenvolvam ações e projetos que expressem, de forma específica, os interesses e necessidades da população camponesa, valorizando sua história, sua cultura e seu espaço.

Referências

Arroyo, M. G. (1982). Escola Cidadania e Participação no Campo. *Em Aberto*, 1(9), 1-6.

Borba, M. S. A., & Cavalcanti, V. O. N. (2011). Bibliotecário educador: reflexão-ação- reflexão. In *Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação* (pp. 1-13), Maceió, AL.

Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo/Parecer 36/2001 (2001, 14 de dezembro). Recuperado de: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mm_parecer_36_de_04_de_dezembro_de_2001.pdf

Decreto n. 7.352. (2010, 04 de novembro). Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>

Caldart, R. S. (2008). Sobre Educação do Campo. In Santos, C. A. (Org.). *Por uma Educação do Campo* (pp. 67-86). Brasília, DF: Incra. Recuperado de: file:///C:/Users/Filipe/Downloads/por_uma_educacao_do_campo.pdf

Campello, B. S. (2012). Elementos que favorecem a colaboração entre bibliotecários e professores. In Campello, B. S. (Org.) *Biblioteca escolar: conhecimentos que sustentam a prática* (pp. 73-89). Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Chartier, R. (1990). *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro, RJ: DIFEL.

Oliveira, M. P., & Teixeira, M. R. F. (2020). *A Educação do Campo e suas possibilidades a partir da biblioteca escolar...*

- Corrêa, E. C. D., Oliveira, K. C., Bourscheid, L. R., Silva, L. N., & Oliveira, S. (2002). Bibliotecário escolar: um educador? *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina*, 7(1), 107-123. Recuperado de: <https://revista.acb.org.br/racb/article/view/379/458>
- Douglas, M. P. (1961). *La biblioteca de la escuela primaria y sus servicios*. Paris: Unesco.
- Fernandes, B. M., & Molina, M. C. (2005). O campo da Educação do Campo. *Nera*, 1-34. Recuperado de: <http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/ArtigoMonicaBernardoEC5.pdf>
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Gasque, K. G. D. (2012). *Letramento informacional: pesquisa, reflexão e aprendizagem*. Brasília, DF: Universidade de Brasília. Recuperado em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/13025?locale=en>
- Gayotto, M. L. C. (1989). Abertura do seminário. In Orth, L. M. E. (Tradutora). *O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière* (pp. 11-13). Petrópolis, RJ: Vozes. Recuperado de: http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1622/3/FPF_PTPF_12_009.pdf
- Gehrke, M., & Bufrem, L. S. (2013). Apontamentos sobre bibliotecas em escolas do campo no estado do Paraná – Relato de Pesquisa. *Informação & Sociedade: Estudos*, 23(3), 109-122.
- Gehrke, M., & Bufrem, L. S. (2018). Cenário da biblioteca escolar no contexto do campo no estado do Paraná. *Educação em Foco*, 22(3), 32-57.
- Hillesheim, A. I. A., & Fachin, G. R. B. (1999). Conhecer e ser uma biblioteca escolar no ensino-aprendizagem. *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina*, 4(4), 64-79. Recuperado de: <https://revista.acb.org.br/racb/article/view/340>
- IFLA. (1999). *Manifesto IFLA/UNESCO para Biblioteca Escolar*. São Paulo, SP: IFLA. Recuperado de: <https://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf>
- Lima, M. A., Costa, F. J. F., & Pereira, K. R. C. (2017). Educação do Campo, Organização Escolar e Currículo: um olhar sobre a singularidade do campo brasileiro. *e-Curriculum*, 15(4), 1127-1151. <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15ip1127-1151>
- Marinho, L. G., & Vale, P. N. (2017). Uma análise comparativa entre Educação do Campo x Educação Urbana. In *VIII Jornadas Internacionais Políticas Públicas* (pp. 1-11), São Luiz, MA. Recuperado de: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo10/umaanalisecomparativaentreeducaodocampoeducacaourbana.pdf>
- Martins, F. J. (2007). *Educação do Campo: processo de ocupação social e escolar*. Foz do Iguaçu, PR: UNIOESTE.
- Martins, F. J. (2009). Educação do Campo: processo de ocupação social e escolar. In *Congresso Internacional Pedagogia Social* (pp. 1-14). São Paulo, SP. Recuperado de: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000092008000100006&script=sci_arttext
- Mayrink, P. T. (1991). Diretrizes para a Formação de Coleções de Bibliotecas Escolares. In *Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação* (pp. 304-314). Salvador, BA.

Oliveira, M. P., & Teixeira, M. R. F. (2020). *A Educação do Campo e suas possibilidades a partir da biblioteca escolar...*

- Molina, M. C., & Freitas, H. C. A. (2011). Avanços e desafios na construção da educação do campo. *Em Aberto*, 24(85), 17-31.
- Moreira, M. A. (2014). Aprendizagem significativa em mapas conceituais. *Textos de Apoio ao Professor de Física*, 24(6), 1-55.
- Morigi, V. (2003). *A escola do MST: uma utopia em construção*. Porto Alegre, RS: Mediação.
- Moro, E. L. S., & Estabel, L. B. (2011). Bibliotecas Escolares: uma trajetória de luta, de paixão e de construção da cidadania. In Moro, E. L. S., Estabel, L. B., Serafini, L. T., & Kaup, U. (Orgs.). *Biblioteca escolar: presente!* (pp. 13-70). Porto Alegre, RS: Evangraf.
- Neves, I. C. B. (1998). *Biblioteca Escolar. Teoria e fazeres*, 1, 12-14.
- Oliveira, M. P. (2019). O bibliotecário como educador ambiental apoiado pela aprendizagem significativa. In Soares, J. R. (Org.). *Educação Brasil* (pp. 39-52). Chapecó, SC: Livrologia.
- Organização dos Estados Americanos (OEA). (1985). *Modelo flexível para um sistema nacional de bibliotecas escolares*. Tradução de Walda de Andrade Antunes. Brasília, DF: FEBAB.
- Picheth, F. M. (2006). *PeArte: um ambiente colaborativo para a formação do pesquisador que atua no ensino superior por meio da participação em pesquisas do tipo estado da arte* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba. Recuperado de: <http://flacso.org.br/?publication=pearte-um-ambiente-colaborativo-para-a-formacao-do-pesquisador-que-atua-no-ensino-superior-por-meio-da-participacao-em-pesquisas-do-tipo-estado-da-arte>
- Queiroz, S. P. (2015). *Práticas de leitura da biblioteca de uma escola do campo: possibilidades, limites e contradições* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual do Centro Oeste, Guarapuava. Recuperado de: http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/2150/1/UNICENTRO_PPGL_QUEIROZ%20C%20Solange%20Palhao%20de%202015.pdf
- Resolução n. 340. (2018, 21 de março). Define as Diretrizes Curriculares para a oferta do Ensino Médio no Sistema Estadual de Ensino. Recuperado de: <http://www.assers.org.br/em-foco/legislacao/legislacao-arquivo/resolucao340doconselhoestadualeeducacaodors>
- Rodrigues, N. A. (2011). Apresentação. In Moro, E. L. S., Estabel, L. B., Serafini, L. T., & Kaup, U. (Orgs.). *Biblioteca escolar: presente!* (pp. 7-8). Porto Alegre, RS: Evangraf.
- Romanowski, J. P., & Ens, R. T. (2006). As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. *Diálogo Educacional*, 6(19), 37-50.
- Perucchi, V. (1999). A importância da biblioteca nas escolas municipais de Criciúma - Santa Catarina. *Revista ACB*, 4(4), 80-97.
- Sallaberry, B. R. B., & Flores, H. R. F. (2015). Hora do conto na biblioteca escolar. *Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2, 1-19.
- Silva, W. C. (1995). *Miséria da biblioteca escolar*. São Paulo, SP: Cortez.
- Silva, R. S. (2017). *Processos de degradação em bibliotecas escolares: um estudo em Ciência da Conservação na Biblioteca da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Anísio Teixeira*,

Oliveira, M. P., & Teixeira, M. R. F. (2020). *A Educação do Campo e suas possibilidades a partir da biblioteca escolar...*

Porto Alegre (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Recuperado de:

<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/175287/001062422.pdf?sequence=1>

ⁱ Aquela escola localizada em área rural, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo – ou seja, diz respeito a todo espaço educativo que se dá em locais como, por exemplo, florestas, regiões onde há o predomínio da agricultura e da agropecuária, populações ribeirinhas, caiçaras, extrativistas, assentamentos indígenas e comunidades quilombolas (Decreto n. 7.352/2010).

Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 06/12/2019
Aprovado em: 11/05/2020
Publicado em: 28/09/2020

Received on December 06th, 2019
Accepted on May 11th, 2020
Published on September, 28th, 2020

Contribuições no artigo: As autoras foram as responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de interesse: As autoras declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Orcid

Mariana Paranhos de Oliveira

 <http://orcid.org/0000-0003-2332-7711>

Maria do Rocio Fontoura Teixeira

 <http://orcid.org/0000-0002-9888-7185>

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Oliveira, M. P., & Teixeira, M. R. F. (2020). A Educação do Campo e suas possibilidades a partir da biblioteca escolar. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 5, e8054. <http://dx.doi.org/10.20873/uftr.rbec.e8054>

ABNT

OLIVEIRA, M. P.; TEIXEIRA, M. R. F. A Educação do Campo e suas possibilidades a partir da biblioteca escolar. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 5, e8054, 2020. <http://dx.doi.org/10.20873/uftr.rbec.e8054>

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 5	e8054	10.20873/uftr.rbec.e8054	2020	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	-------	--------------------------	------	-----------------

APENDICE B – Artigo publicado na Revista Informação em Pauta

Artigo publicado na Revista Informação em Pauta, v. 6., n. especial, p. 71-90, em 2020.

**Informação
em Pauta IP**

Fortaleza, CE v.6, n.especial maio 2021 ISSN 2525-3468
DOI: <https://doi.org/10.36517/2525-3468.ip.v6iespecial.2021.62701.71-90>

ARTIGO

O PAPEL DO BIBLIOTECÁRIO COMO EDUCADOR AMBIENTAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES AMPARADAS PELA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

THE ROLE OF THE LIBRARIAN AS AN ENVIRONMENTAL EDUCATOR AND THEIR CONTRIBUTIONS SUPPORTED BY MEANINGFUL LEARNING

 Mariana Paranhos de Oliveira¹
Sabrina Silveira da Rosa²

 Maria do Rocio Fontoura Teixeira³

¹ Bacharela em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Especialista em Educação Ambiental pela Faculdade São Luís. Mestranda do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Químicas da vida e saúde, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Servidora técnico-administrativa em educação na UFRGS.

E-mail:
marianaparanhosdeoliveira@hotmail.com

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Químicas da vida e saúde, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

E-mail: ssrosa2001@yahoo.com.br

³ Doutora em Educação em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora aposentada do Departamento de Ciências da Informação da Faculdade de Biblioteconomia da UFRGS. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde.

E-mail: maria.teixeira@ufrgs.br



ACESSO ABERTO

Copyright: Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. 

Conflito de interesses: As autoras declaram que não há conflito de interesses.

Financiamento: Não há.

Declaração de Disponibilidade dos dados: Todos os dados relevantes estão disponíveis neste artigo.

Recebido em: 25/02/2021.

Aceito em: 15/04/2021.

Como citar este artigo:

OLIVEIRA, Mariana Paranhos de; ROSA, Sabrina Silveira da; TEIXEIRA, Maria do Rocio Fontoura. O papel do bibliotecário como educador ambiental e suas contribuições amparadas pela aprendizagem significativa. **Informação em Pauta**, Fortaleza, v. 6, n. especial, p. 71-90, maio 2021. DOI: <https://doi.org/10.36517/2525-3468.ip.v6iespecial.2021.62701.71-90>.

RESUMO

Diante da realidade ambiental em que se vive é necessário que haja a colaboração de diversos profissionais para a garantia de um ambiente saudável, para esta e as próximas gerações. As bibliotecas, espaços de preservação do patrimônio e indissociáveis da educação, são vitais para desenvolvimento social e da preservação ambiental das sociedades onde operam. Nesse contexto, o bibliotecário tem ampliado seus espaços de atuação para além das tradicionais atividades atinentes à biblioteca e, tem se destacado. Pois, é por meio da mediação, junto aos usuários na busca pela informação, valorizando o que eles já sabem que a Aprendizagem Significativa ocorre. Nessa linha,

propõe-se uma reflexão sobre as bibliotecas enquanto espaços de aprendizagem, a partir de revisão bibliográfica, discutindo a contribuição do bibliotecário como educador para a Educação Ambiental. Esse estudo possibilitou concluir que o bibliotecário não só pode operar neste contexto como possui as atribuições para atuar em projetos de educação ambiental. Seu papel deve ampliar-se, para além da atuação como intermediário do processo informacional, para assumir o espaço que lhe cabe como interagente, tanto com o produtor da informação quanto com quem dela faz uso.

Palavras-chave: Bibliotecário. Educação Ambiental. Aprendizagem Significativa. Educação não-formal.

ABSTRACT

Libraries, heritage preservation spaces and inseparable from education, are vital for social development and the environmental preservation of the societies in which they are located. Being non-formal learning space, they stand out, because it is through the mediation with the users in the search for information that meaningful learning occurs. Following that line of thought, it is proposed to reflect on libraries as learning spaces, based on a bibliographic review and discusses the contribution of the librarian to Environmental Education as an educator. Therefore, the librarian must collaborate so that the conscious environmental information is assimilated by the users to investigate their ecological practices.

Keywords: Library. Meaningful learning. Non-formal education.

1 INTRODUÇÃO

Uma das maiores preocupações atuais, com o futuro da humanidade, é em relação às questões ambientais. Mudanças climáticas, poluição e recursos naturais estão sendo cada vez mais citados e discutidos. Como o bibliotecário é considerado um dos profissionais que dissemina a informação, acredita-se que ele não pode ficar de fora dessas discussões.

A Educação Ambiental (EA) vem sendo discutida em todos os âmbitos da sociedade e é de interesse de todos. Desse modo, consideramos urgente a necessidade de se adotar mudanças no comportamento humano para superarmos os problemas ambientais. Por esta razão, o debate sobre Educação Ambiental se insere no atual contexto, buscando construir uma visão crítica na sociedade e de forma mais objetiva, desenvolver nas pessoas, conhecimentos, habilidades e atitudes para a preservação do meio ambiente

Este trabalho traz uma discussão acerca das questões que permeiam a Educação Ambiental nos Espaços de Educação Não Formal. A constante preocupação da sociedade contemporânea em estabelecer um compromisso com o espaço que habita, palco da relação entre o homem e o meio ambiente, e a crise atual ambiental exigem profundas

mudanças, o que vem desafiando a sociedade a encontrar novos rumos para a melhoria do presente e a construção do futuro.

Partindo desse contexto, relaciona-se o trabalho do bibliotecário com o meio ambiente, mostrando que a Biblioteconomia é uma área de conhecimento que deve interligar-se à Educação Ambiental, visto que é através do conhecimento do problema que se poderá pensar medidas que minimizem essas situações e favoreçam a criação de um pensamento voltado para o desenvolvimento de uma sociedade sustentável. Por conseguinte, o profissional estará contribuindo para gerar pensamentos críticos, alcançar comportamentos ecologicamente corretos, além de contribuir para o desenvolvimento sustentável da região, onde particularmente atua.

A educação tradicional, dentro dos muros das escolas e das universidades, tem um papel fundamental para o desenvolvimento de um sujeito consciente na sociedade. Quando o assunto vai ao encontro de questões ambientais, percebe-se que a consciência ambiental é de grande importância e, no entanto, nem sempre é despertada nas escolas. Logo, surge a reflexão: de que adianta adquirirmos conhecimento se não respeitamos a natureza, se esquecemos que o homem é parte integrante dela, que tudo à sua volta se compõe de recursos naturais e que sem eles não existiria vida?

Os bibliotecários, como cidadãos e profissionais, também devem atuar nessa área, ajudando, da melhor forma possível, a disseminar a informação ambiental, criando estratégias, redes, projetos e outras ações para conscientizar as pessoas e diminuir o impacto negativo do ser humano no meio ambiente.

Neste contexto, esta pesquisa tem por objetivo discutir a contribuição do bibliotecário para a EA, mostrando a sua importância como educador, levando conhecimento teórico e ações práticas para as pessoas, com o intuito de que tenham ações ecologicamente corretas e como potencializador do ato educativo em prol de sujeitos mais responsáveis com o meio ambiente, bem como com a tomada de consciência que possa demonstrar mudanças de atitudes cotidianas e que reflitam a problemática ambiental.

A pesquisa propõe-se a identificar as ações que estão sendo desenvolvidas na área de Biblioteconomia, relacionadas à Educação Ambiental, apontando trabalhos e projetos que possam incentivar a conscientização ambiental. Sabe-se da existência de bibliotecas que promovem projetos de Educação Ambiental e trabalham com essas ações. É importante identificá-las para analisar a pertinência dessas ideias, comparando a teoria com a prática. Ainda para alcançar esses objetivos, considera-se necessário discutir o

perfil do Bibliotecário, levando-se em consideração suas atividades de trabalho e as habilidades necessárias para que este profissional atue como educador.

Cabe esclarecer que a escolha do tema se justifica, em primeiro lugar, pela experiência de trabalho das autoras na Escola de Ensino Fundamental Rui Barbosa, que se localiza no município de Nova Santa Rita, Rio Grande do Sul (RS), uma escola do campo. Essa experiência proporcionou, além do próprio processo de despertar da consciência ambiental, o interesse em difundi-la. Em segundo lugar, por sua relevância social, educacional e científica, pois contribui para favorecer a Educação em Ciências e preservação ambiental, apoiado na utilização da biblioteca, como local e meio transformador positivo de atitudes sustentáveis e ecológicas. E, por fim, as análises realizadas pela pesquisa pretendem trazer para a biblioteca, subsídios a fim de promover novas e diversas ações em prol da leitura sobre educação ambiental.

Em relação à metodologia, a fim de saber o que já existe publicado na literatura sobre o assunto, quais as lacunas existentes e onde se encontram os principais entraves e para subsidiar o referencial teórico, foi feito um levantamento bibliográfico nas principais bases de dados da área de Biblioteconomia, no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na “Scientific Electronic Library Online” (SciELO) e no Google Acadêmico. Os termos usados na busca foram: “aprendizagem significativa”, “espaço não formal de educação”, “educação ambiental” e “bibliotecário educador”. Por meio desses bancos digitais, foram recuperados mais de 80 artigos, entre eles damos destaque para: “O papel social do bibliotecário”, “Espaços não-formais de ensino e o currículo de ciências”, “A educação ambiental nas práticas de ensino em ciências da natureza: espaços escolares e não escolares do/no campo”, “O papel educativo da biblioteca escolar no contexto do Plano Nacional de Educação”, “O ato de aprender e o sujeito que aprende” e “Educação em solos: princípios, teoria e métodos”.

Com relação às escolhas metodológicas, essa pesquisa será de natureza básica, com uma abordagem qualitativa. Quanto aos objetivos, o estudo será exploratório, pois segundo Mattar (2014), esse tipo de investigação auxilia a compreender o problema enfrentado pelo pesquisador, sendo utilizada para defini-lo de forma mais precisa, identificando os cursos relevantes de ação, e descritivo, visto que este terá por objetivo realizar um potencial formativo do bibliotecário e seu papel como educador ambiental.

2 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A aprendizagem é um processo que ocorre por meio da interação entre as estruturas cognitivas do indivíduo e o meio ambiente que o cerca. É um processo de evolução do comportamento humano obtido através da experiência gerada por fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais, podendo ser positivo ou negativo. Porém, é necessário ter em mente que a aprendizagem, mesmo sendo a forma do ser humano reagir as situações e as vivências que essas geram, não é um processo simples e fácil. O ato de aprender é complexo, e conforme Pereira (2010) exige um estudo que ultrapassa as raias da cognição, se encaminha para o afetivo/emocional, mergulha no social, se expande através do cultural, nos deixando perplexos frente a tal diversidade e à característica única que possui cada sujeito. Revalidando o apresentado, Piaget (1990) afirmou que a aprendizagem:

É uma construção contínua, comparável à edificação de um grande prédio que, na medida em que se acrescenta algo, ficará mais sólido, ou à montagem de um mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziram a uma flexibilidade e uma mobilidade das peças tanto maiores quanto mais estável se tornasse o equilíbrio. (PIAGET, 1990, p. 12).

Seguindo nesta linha, Ausubel (1980), afirmou que a aprendizagem consiste em organizar e integrar os elementos presentes na estrutura cognitiva. Moreira (1999) explica que essa estrutura é

[...] entendida como o conteúdo total de ideias de um certo indivíduo e sua organização; ou conteúdo e organização de suas ideias em uma área particular de conhecimentos, e o complexo resultante dos processos cognitivos, ou seja, dos processos por meio dos quais se adquire e utiliza o conhecimento. (MOREIRA, 1999, p. 122).

Segundo a Teoria de Ausubel, essa aprendizagem pode ser dada de duas formas: aprendizagem mecânica ou aprendizagem significativa. A Aprendizagem Mecânica, é definida como sendo a aprendizagem de novas informações com pouca ou nenhuma interação com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva. Nesse caso, a nova informação é armazenada de maneira arbitrária sem se ligar a conceitos anteriores específicos. Ou seja, a nova informação não interage com a informação preexistente na estrutura cognitiva, o que não gera aglutinação de ideias e nem conhecimentos mais elaborados.

Para Moreira (2016), a Aprendizagem Mecânica (ou automática) é aquela na qual o sujeito memoriza novos conhecimentos como se fossem informações que podem não lhe significar nada, mas que podem ser reproduzidas a curto prazo e aplicadas automaticamente a situações conhecidas. Logo, não é difícil concluir que a retenção é baixa e o aluno não compreende o porquê do seu aprender.

Já na Aprendizagem Significativa, o fator isolado que mais influencia na aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe. É um processo por meio do qual uma nova informação se relaciona com um aspecto especificamente relevante da estrutura cognitiva do indivíduo, ou seja, este processo envolve a interação da nova informação com uma estrutura de conhecimento específica, a qual Ausubel chamou de subsunçor. Esses têm a possibilidade de serem bem desenvolvidos e abrangentes ou pouco desenvolvidos e limitados, dependendo da frequência com que ocorre a aprendizagem significativa em conjunção com um dado subsunçor.

Logo, entende-se que os conceitos existentes atuam como ancoradouros para as novas informações, visto que essas são aprendidas e retidas conforme os conceitos novos e relevantes estejam elucidados completamente na estrutura cognitiva do educando. Ou seja, nessa forma de aprendizagem, preza-se pelo aprendizado prazeroso e eficaz, pois há grande interação entre aquilo que o educando conhece e o que vem a conhecer, incorporando esse aglutinado de conhecimento à estrutura cognitiva. A retenção de saberes no cérebro humano é organizada, criando uma hierarquia conceitual, na qual elementos mais específicos de conhecimento são integrados a conceitos mais gerais e inclusivos. É importante ressaltar que não há uma relação hierárquica de valores entre os conceitos preexistentes e os novos, pois, após a integração dos dois conhecimentos eles se modificam, amparados nessa ancoragem.

Porém, é necessário destacar que a Aprendizagem Mecânica não é totalmente ignorável, pois é uma relevante base conceitual para a Aprendizagem Significativa e, até mesmo Ausubel não estabelece a distinção entre as duas modalidades de aprendizagem como sendo uma dicotomia e, sim como um contínuo. Logo, entende-se que, quando a área de conhecimento é nova para o educando, a forma de aprender mecânica se faz necessária. À vista disso, a aprendizagem é mecânica até um certo momento, no qual alguns elementos do conhecimento, relevantes a essa nova informação, existam na estrutura cognitiva e possam servir de subsunçores, ainda que pouco elaborados. Segundo Almeida

(2007), na medida em que a aprendizagem começa a ser significativa, esses subsunçores vão se tornando, cada vez mais, elaborados e mais capazes de ancorar novas informações.

Após entender melhor quais são as formas de aprendizagem existentes nesse campo, utilizamos a aprendizagem significativa para efetivar a interação do bibliotecário com a educação ambiental. Sabendo que a prática educativa deve ser crítica, libertadora, conscientizadora, científica, ética e, acima de tudo, humanista (VALE; COUTO, 2003), a realidade dos educandos é o ponto de partida a ser investigado e discutido, detalhadamente, para permitir uma maior percepção de seus aspectos e o desenvolvimento de uma nova visão, que promova a análise crítica e possibilite a intervenção com potencial de transformação dessa realidade.

Sendo assim, no caso da pesquisa, os subsunçores da aprendizagem serão as vivências das pessoas da comunidade em questão e, o que é possível fazer para mudar sua percepção sobre a preservação do meio ambiente e o que está ao seu alcance para intervir em prol de uma população consciente e educada ambientalmente.

No processo educativo proporcionado pelo bibliotecário, na biblioteca, a ideia é resgatar e valorizar todos os conhecimentos que os educandos têm como bagagem de vida em um ambiente no qual a autoestima seja favorecida. Ou seja, torna-se necessário levar o saber científico para dentro da biblioteca, fazendo uma relação associativa entre esse saber e o sentimento de pertencimento que aqueles usuários têm com o local onde vivem. Essas relações de pertencimento do local são essenciais na busca por soluções que possam minimizar os efeitos catastróficos da falta de preservação ambiental.

3 ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL

No livro “A importância do ato de ler”, Freire conta que cresceu em uma casa “rodeada de árvores” e que, algumas delas, “era como se fossem gente” (FREIRE, 1989, p. 9), tal a intimidade que tinham com ele. Diz que brincava à sombra das árvores “e em seus galhos mais dóceis” (FREIRE, 1989, p. 9), a sua altura, ele experimentava riscos menores que o preparavam para riscos e aventuras maiores. Conta que os “textos”, as “palavras” e as “letras” daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros, na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; nas águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos. Segundo ele, os “textos”, as “palavras” e as “letras” daquele contexto se encarnavam também no

assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores - das rosas, dos jasmims - no corpo das árvores, na casca dos frutos (FREIRE, 1989).

Ele aprendeu a ler e a escrever com sua mãe, à sombra das mangueiras existentes nesse quintal, utilizando gravetos que encontrava no chão. Com isso, pode-se observar que o meio ambiente que o cercava era o seu local de aprendizado e que o diálogo com a natureza era muito forte.

Logo, percebe-se que os hábitos, costumes, comportamentos e valores de uma sociedade necessitam da educação como meio de transferência para as futuras gerações, de acordo com a evolução da coletividade. Conforme Gohn (1999), a educação pode ser dividida em três diferentes formas: educação formal desenvolvida nas escolas; educação informal, transmitida pelos pais, no convívio com amigos, ou seja, aquela que decorre de processos naturais e espontâneos; e educação não formal, que ocorre quando existe a intenção de determinados sujeitos em criar ou buscar determinados objetivos fora da instituição escolar.

No que se refere aos espaços educativos escolares e não escolares, o Ministério da Educação (ANO) corrobora afirmando que a educação formal é aquela que ocorre nos sistemas de ensino tradicionais, dentro das escolas; a não formal corresponde às iniciativas organizadas de aprendizagem que acontecem fora dos sistemas de ensino; enquanto a informal ou incidental é aquela que ocorre ao longo da vida. Sendo assim, é possível observar que a educação existe, também, onde não há a escola e, por toda parte, pode haver redes e estruturas sociais de transferência do saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino escolar (BRANDÃO, 2002). Ou seja, o trabalho pedagógico não se reduz apenas ao trabalho docente nas escolas, é um compromisso colaborativo de todos os envolvidos no processo educacional, como é o caso dos bibliotecários.

As propostas da educação nos espaços não escolares começaram a ampliar-se a partir da segunda metade do século XX, mais especificamente, no começo dos anos 1960 e 1970. Trilla (2008), aponta diversos fatores que geraram essas novas necessidades educativas não escolares, como: o aumento da demanda de educação devido a inclusão de setores sociais antes fora dos sistemas formais; modificações no mundo do trabalho; alterações na instituição familiar; uso de diversas tecnologias e meios de comunicação de massa. Todas estas mudanças no cenário social e educacional geraram a necessidade de

se criar outros espaços/tempos para se educar além da escola, já que esta, sozinha não dá conta de atender as demandas da sociedade.

No caso da pesquisa em questão, o espaço de educação é uma biblioteca, considerada um espaço não-formal de educação. Logo, pode ser definida como o local que proporciona, de maneira complementar, a aprendizagem de conteúdos da escolarização formal, pois as atividades desenvolvidas ocorrem de forma bem direcionada, com um objetivo definido (VIEIRA, 2005, p. 21).

É possível traçar explicações bem definidas para elucidar a biblioteca como um ambiente não formal de educação. Segundo Gohn (2006), na educação não formal o educador é “o outro”, com quem se interage ou se integra - no caso o bibliotecário. O local, espaço ou território onde se educa, assume-se como outra das questões fundamentais nesta distinção, pois acompanha as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos fora das escolas, seja em locais informais, seja em locais onde existem processos interativos intencionais - a biblioteca. O contexto ou situação educativa se constrói em ambientes de ação construídos coletivamente - os projetos, as iniciativas, as palestras, os jogos só fazem sentido e geram experiências válidas para a aprendizagem, principalmente para a aprendizagem significativa, se forem desenvolvidos em conjunto de forma colaborativa - e a participação, regra geral, é voluntária - ou seja, nenhum usuário, seja ele criança, adolescente ou adulto, será obrigado a participar das atividades, estão eles lá de livre e espontânea vontade - como é o caso dos usuários/educandos.

Importante ressaltar, também, que na modalidade de educação em espaços não formais, como a biblioteca, é necessário ter a total intencionalidade da ação educativa, da participação, de aprender, de transmitir ou trocar saberes. Logo, entende-se que há um propósito real de capacitar os envolvidos para uma relação positiva com o mundo e com o meio ambiente em que vive, tornando-os cidadãos. Porém, nesse tipo de educação, mesmo que haja esse objetivo inicial, as vivências e ensinamentos se constroem na interação, na troca de saberes - bem característicos da aprendizagem significativa -, voltados para os interesses e partindo das necessidades das pessoas que participam das atividades.

Logo, entende-se que a educação formal tem início a partir do momento da entrada da criança na escola e finaliza com a obtenção do título universitário. Baseia-se no cumprimento de um programa, tem objetivos pedagógicos específicos e métodos de avaliação determinados. Por outro lado, na educação não formal, os saberes não são

organizados por níveis, idades ou conteúdos e pode atuar sobre aspectos subjetivos de um grupo – como no caso dessa pesquisa, a consciência ambiental e a preservação do meio ambiente.

4 O MEIO AMBIENTE E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Os impactos ambientais no Brasil decorrentes das ações do homem existem desde o período colonial e persistem até hoje. O modelo de sobrevivência adotado pela sociedade moderna caminha em direção oposta à sustentabilidade, por meio do aumento da população e da crescente urbanização que têm agravado a saúde do planeta com a redução das áreas verdes, a poluição do ar, a subutilização do solo e os impactos causados no ciclo hidrológico e na qualidade das águas. Ou seja, a relação do homem com a natureza nas sociedades modernas ocorre a partir da concepção da natureza como dádiva: a natureza é provedora e se encontra disponível para o usufruto da humanidade.

Porém, quando se fala sobre meio ambiente e Educação Ambiental, é importante ter em mente que essa preocupação é relativamente nova. Até a década de 1950, praticamente, não havia muitas preocupações sociais em relação a influência das ações do homem no meio ambiente. Numa perspectiva histórica, a relação com a natureza, baseada nessa concepção vivida até então, promoveu a degradação dos recursos naturais em uma escala suportável. Porém, desde a Revolução Industrial, marco do desenvolvimento tecnológico humano, a atividade de uso, intervenção e transformação do homem para com a natureza é cada vez maior e mais predatória.

Para Leff (2001), a crise ambiental se tornou evidente nos anos 60, “refletindo-se na irracionalidade ecológica dos padrões dominantes de produção e consumo, e marcando os limites do crescimento econômico”.

Conforme Carvalho (2006), só em 1972 com a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, em Estocolmo, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), foram surgindo os primeiros movimentos ecológicos onde o homem passou a ser considerado peça-chave do processo de degradação e, da mesma maneira, conservação ambiental.

Já em 1975, na Iugoslávia, por meio da “Carta de Belgrado”, buscou-se um compromisso global para a educação ambiental. Foi elaborada ao final do encontro realizado em Belgrado, promovido pela UNESCO, tornando-se um marco conceitual no

tratamento das questões ambientais. Capra (2005), por sua vez, destaca que o conceito de sustentabilidade adquiriu, a partir da década de 80, grande importância no movimento ecológico.

O Fórum Global, evento não governamental, que ocorreu em paralelo com o Rio-92, conferência da ONU sobre Desenvolvimento e Meio Ambiente, trouxe à tona o grave problema da escassez dos recursos naturais e elaborou o Tratado de Educação Ambiental que definiu as bases da formação da Rede Brasileira de Educação Ambiental.

Com a natureza pedindo socorro, a necessidade de estudos e pesquisas relacionadas com o meio ambiente, seu uso e preservação foram aumentando e, com o passar do tempo, surgiram novos conceitos e categorizações além de muitas informações sobre a realidade ambiental.

Essa realidade ambiental é objeto de estudo da EA e, segundo Lisboa e Kindel (2012), educar ambientalmente significa, além da apropriação de conceitos e processos que digam respeito ao ambiente, a aquisição de visões de mundo que possibilitem o respeito a todas as formas de vida e o entendimento de que a vida só se dá pelas complexas teias tecidas pelos elementos naturais e socioculturais que se entrelaçam. Corroborando com os autores, Leff (2008) afirma que formar cidadão crítico voltado a transformar a realidade a ele imposta, é, antes de tudo, resgatar valores esquecidos no mundo capitalista, do imediatismo e da maximização do lucro.

Para Freire, não há diálogo sem que cada um exercite, além da fala, a escuta atenta, a reflexão sobre o ponto de vista daqueles/as com quem dialoga, sem que seus participantes estejam dispostos a refletir sobre o que escutam, a observar a realidade sob diferentes pontos de vista e a transformar suas próprias compreensões. Ou seja, não há diálogo se os/as envolvidos/as não estiverem dispostos/as a construir, juntos/as, outros olhares sobre o tema em questão. Nesse sentido, “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem ela não há verdadeira educação” (FREIRE, 2003, p. 82).

À vista disso, a Educação Ambiental veio para estimular a reflexão sobre a importante integração entre o ser humano e o meio ambiente, pois o ser humano é parte integrante da natureza, e não algo à parte. Nesse contexto, utilizar temas sociais relevantes e, principalmente, o cotidiano do educando no momento de construir o conhecimento científico possibilita uma maior efetivação do conhecimento, bem como a abordagem interdisciplinar, a contextualização dos conteúdos programáticos e a

participação mais efetiva dos educandos, que se reconhecem nas atividades e desenvolvem um sentimento de pertencimento às situações de aprendizado.

A educação ambiental como formação e exercício de cidadania se refere a uma nova forma de encarar a relação do homem com a natureza, baseada em uma nova ética, que pressupõe outros valores morais e uma forma diferente de ver o mundo e os homens. Para Jacobi (2003), a educação ambiental deve ser vista como um processo de permanente aprendizagem que valoriza as diversas formas de conhecimento e forma cidadãos com consciência local e planetária.

Conforme a carta de Belgrado (1975, s.p.), os principais objetivos da educação ambiental são:

a) Conscientização: contribuir para que indivíduos e grupos adquiram consciência e sensibilidade em relação ao meio ambiente como em todo e quanto aos problemas relacionados com ele; b) Conhecimento: propiciar uma compreensão básica sobre o meio ambiente, principalmente quanto as influências do ser humano e de suas atividades; c) Atitudes: propiciar a aquisição de valores e motivação para induzir uma participação ativa na proteção ao meio ambiente e na resolução dos problemas ambientais; d) Habilidades: proporcionar condições para que os indivíduos e grupos sociais adquiram as habilidades necessárias a essa participação ativa.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012) reconhecem e destacam o papel transformador e emancipatório da Educação Ambiental – fato que se torna cada vez mais visível diante dos atuais contextos nacional e mundial, nos quais a preocupação com as mudanças climáticas, a degradação da natureza, a redução da biodiversidade, os riscos socioambientais locais e globais e as necessidades planetárias evidenciam-se na prática social.

Assim, a ED é uma dimensão da educação escolar. É atividade intencional da prática em sociedade, e deve imprimir ao desenvolvimento particular um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, tendo-se em vista potencializar essa atividade humana, com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental (BRASIL, 2012).

A escola tem um papel fundamental na formação dos cidadãos. A EA quando iniciada desde os primeiros anos escolares, pode ser o início de uma nova geração que tenha consciência crítica sobre os problemas locais. As práticas associadas a projetos de Educação Ambiental, são fundamentais na formação de cidadãos para que percebam e

reflitam sobre problemas locais que afetam suas realidades, considerando os descaminhos das águas e a paisagem urbana.

Para isso, faz-se necessária a implementação de metodologias mais eficazes sobre a EA. É preciso pensar que o conteúdo deve ser construído de forma clara e objetiva, com o foco na informação e no desenvolvimento crítico e sustentável dos educandos, tendo em vista que a EA precisa despertar no educando o desejo de preservar o ambiente em que vive e conservar os seres vivos, não apenas porque eles são úteis para o ser humano, mas por terem direito à vida tanto quanto nós temos.

Uma vez que a escola pode ser disseminadora da EA, que além de constar no Projeto Político Pedagógico da instituição, é necessário a presença de educadores e extensionistas preparados para ensinar, de forma interdisciplinar, e que as tradições místicas, filosóficas, religiosas, artísticas e saberes populares façam parte dessa aprendizagem. É nesse momento que entra o bibliotecário no papel de educador e mediador do conhecimento em seus variados níveis, devendo estar atento à necessidade de cooperação e interação constante com os usuários.

5 O BIBLIOTECÁRIO COMO EDUCADOR AMBIENTAL

Diversas áreas do conhecimento possuem grande preocupação com a preservação do meio ambiente, cada vez mais destacada nas mídias, em função das consequências alarmantes das atividades antropogênicas no planeta, o que reflete naturalmente nos profissionais dessas áreas. Com o bibliotecário isso não é diferente. Pelo contrário, é mais evidente, pois esse profissional trabalha como disseminador da informação, criador de estratégias, redes, projetos e outras ações conscientizadoras e é, por consequência, um formador de opinião. Sendo assim, conforme Martins e Cipolat (2006), deve fornecer informações, com o intuito de alcançar um comportamento ecologicamente correto, gerando pensamentos críticos e atitudes conscientes com relação ao ecossistema.

De acordo com Silva e Cunha (2016), os primeiros livros que chegaram ao Brasil vieram com os jesuítas. As obras serviam de instrumentos que auxiliavam na catequese dos índios, assistência religiosa, ensino e educação dos colonos. Logo, percebe-se que o livro, a biblioteca e o papel do bibliotecário, desde tempos remotos, fizeram parte do processo de ensino e aprendizagem.

Também, na visão de Dudziak, Gabriel e Villela (2000), o bibliotecário é um “[...] agente multiplicador de ideias”. Nessa mesma direção, Martucci (1983) acredita que os bibliotecários devem ser agentes de transformação cultural, pois, além dos conhecimentos técnicos da sua área, devem ter conhecimentos da realidade social, política e educacional, proporcionando uma atuação comprometida na área em que atua.

Sendo a EA uma dimensão da educação, o bibliotecário tem a responsabilidade de se atentar a ela, uma educação ambiental que se desafia a fomentar “[...] processos continuados, de forma a possibilitar o respeito à diversidade biológica, cultural, étnica, juntamente com o fortalecimento da resistência da sociedade a um modelo devastador das relações de seres humanos entre si e destes com o meio ambiente”. (CZAPSKI, 2008, p. 1). Educação Ambiental que convida e motiva para a ação, potência de ação, participação dialógica comunitária e identitária na direção da realização dos projetos de vida, de felicidade e de futuro.

De acordo com Vieira (1986), a atuação do bibliotecário, nesse processo, se dá por meio de duas vertentes. A primeira por meio do serviço de informação especializada, que consiste em disponibilizar aos usuários a informação ambiental sistematizada e atualizada, informação que “[...] trataria dados factuais, documentos e Informação Interdisciplinar, visando apoiar grupos e organizações envolvidos com a proteção e o gerenciamento ambientais (ambiente físico, social e humano) [...]”. (VIEIRA, 1986, p. 202).

Segundo Vieira (1986), a informação ambiental tem como princípio a igualdade de direitos dos cidadãos de diferentes classes sociais, tendo como objetivo melhorar a qualidade de vida da população. Amorim (2004) define a informação ambiental como “um tipo de informação científica e tecnológica que contribui para a preservação de ambientes naturais e dos ambientes construídos pelo homem, e é imprescindível para que a crise ambiental atual seja superada com sucesso”. Assim, é através da informação ambiental que o bibliotecário “[...] tem espaço para atuar politicamente, na formação de uma consciência crítica da população e, assim, influenciar na política do país e na defesa da sobrevivência do próprio Planeta.” (VIEIRA, 1986, p. 205).

A educação ambiental se mostra como uma das estratégias a serem usadas pelo bibliotecário para a disseminação da informação ambiental, bem como na formação de consciência ambiental. Para a aplicação de tais estratégias, pode-se utilizar do serviço de resposta técnica, uma rede de informações para apoiar variados tipos de organizações. Este serviço busca promover o acesso rápido, simples e eficaz nas soluções aos problemas

apresentados em áreas específicas, além de difundir o conhecimento acumulado para desenvolvimento daquele que faz uso deste serviço (USP, 2009). Santos (1997) destaca como habilidades inerentes ao serviço de resposta técnica, dois enfoques, o de atendimento e o de resposta. Para o serviço de atendimento podem ser elencadas habilidades tais como a elaboração de diagnóstico, capacidade para identificação de problemas, capacidade de análise, capacidade de síntese, espírito investigador, facilidade de comunicação, percepção apurada e gostar de atender. Para o elaborador da resposta técnica destacam-se as habilidades de conhecimento de fontes de informação, abrangendo fontes primárias, secundárias e terciárias; capacitação em metodologia de recuperação da informação; espírito investigador; capacidade de síntese; gosto pela leitura; entre outros.

A segunda vertente defendida por Vieira (1986, p. 202) “[...] é a mobilização da população em favor da causa ecológica”. Em que se configura como a mais ampla, pois possibilita um espaço de atuação inumerável ao bibliotecário, cabendo ao mesmo conhecimento, interesse e criatividade, para que seja possível a promoção da educação ambiental. “O bibliotecário, enquanto profissional da informação, desempenha um papel de suma importância, agindo como formador de opinião e como agente conscientizador.” (MARTINS; CIPOLAT, 2006, p. 183).

Outra responsabilidade inerente do bibliotecário como educador é com a qualidade de vida e o desenvolvimento da comunidade onde se localiza a biblioteca. Para isso, ele precisa realizar um estudo de usuário em relação a população local, que consiste em uma maior interação entre o profissional e os usuários/educandos a fim de conhecer as demandas e de planejar serviços e produtos a serem desenvolvidos pela biblioteca. Só assim será possível descobrir quais são as suas reais demandas. Sendo assim, Cardoso (2010), afirma que os bibliotecários que atuam em bibliotecas escolares e públicas são os que possuem um maior potencial para trabalhar com a Educação Ambiental, pois convivem com crianças e jovens que serão os futuros responsáveis pela preservação do meio ambiente e os difusores dessas ações e informações, melhorando, assim, o “status” ambiental da região onde vivem.

Bicheri e Almeida Júnior (2013) reforçam o papel do bibliotecário como um agente importante na produção de projetos pedagógicos, em colaboração com demais agentes da comunidade. A ampliação do papel educativo da biblioteca exige, portanto, a colaboração constante entre bibliotecários, professores e demais educadores (CAMPELLO, 2009).

No caso do bibliotecário como educador ambiental, a capacidade criativa pode se tornar grande aliada no momento no qual a necessidade de inovar para aproximar o público se torna iminente. Porém, o importante mesmo é que as atividades de educação ambiental tenham as características afirmadas na conferência de Tbilisi, ocorrida em 1977, ou seja, um caráter dinâmico integrativo, transformador, participativo, abrangente, globalizador, contextualizador e principalmente permanente.

Deste modo, diversas são as formas do bibliotecário desenvolver o papel de educador ambiental dentro e fora da biblioteca. De acordo com Muggler, Pinto Sobrinho e Machado (2006), geralmente, são usados como caminhos a observação, a manipulação de objetos, o questionamento e a consideração da solução disposta pelo educando como base do diálogo, assim como as conversas informais, os jogos, a convivência coletiva, horas do conto para as crianças e, principalmente, a construção de projetos.

Quanto aos diálogos e conversas informais, Paulo Freire (1993) coloca o educador, chamado de “animador de debates”, como coordenador e problematizador das discussões para que as ideias, opiniões e os relatos surjam no grupo. Isso, porque o ato de educar objetiva a conscientização e a autonomia do educando, mas o mesmo deve ser observado e provocado dentro de sua realidade.

Sobre a construção de projetos, estes não são, nem apresentam um formato fechado, que possa ser simplesmente reproduzido. Tudo dependerá da situação da comunidade envolvida, sendo resultado da construção do grupo que o idealiza. Contudo, dois elementos são indispensáveis à elaboração e desenvolvimento de qualquer projeto: o tema-problema e a problematização do tema.

Outra forma de usar a biblioteca como espaço transformador em prol do meio ambiente é a elaboração de materiais didáticos – muitas vezes produzidos pelos próprios alunos/usuários - que possam ser distribuídos, com a intenção de disseminar a informação obtida nas fontes bibliográficas existentes na biblioteca.

O bibliotecário pode, também, criar mecanismos que permitam a visitação de escolas à Universidades, museus de ciências e palestras gratuitas sobre o tema estudado. Por meio de programas de extensão, oportunamente fechados com universidades, é possível a capacitação de professores e elaboração de materiais didáticos.

As fontes de informação bibliográficas que o bibliotecário pode e deve apresentar para os alunos/usuários são uma colaboração importante e essencial, porém são muito mais teóricas do que práticas. Sabendo que aprender com a prática é muito eficaz, os

bibliotecários podem promover, para estudantes e comunidade, oficinas e minicursos sobre os mais diversos temas que englobam o pensamento crítico e o saber fazer sobre consciência ambiental e preservação da natureza. No caso de bibliotecas do campo, podem ser desenvolvidas atividades de educação ambiental, como cursos para agricultores e oficinas para os movimentos sociais.

Mais uma vez através da teoria da Aprendizagem Significativa, mapas conceituais podem ser utilizados como subsídio e estratégia para organização dos temas voltados à educação ambiental, visando estimular a organização da aprendizagem. Cartazes com esses mapas podem ser dispostos nas paredes da biblioteca para consultas futuras. Importante ressaltar que esses mapas conceituais podem ser bem dinâmicos, com acréscimos e alterações ao longo dos materiais estudados. A contínua relação da nova informação, obtida através da leitura, deverá buscar correlações não arbitrárias com o conhecimento já estruturado pelo aluno.

Diversas são as oficinas possíveis com o assunto voltado à preservação do meio ambiente, sendo uma delas a criação de um jornal da biblioteca. A atividade consiste em que os participantes observem um jornal de circulação local, focando nas informações necessárias nele contidas, como capa, manchetes, diagramação, forma da apresentação textual. Após isso, fariam uma leitura profunda das reportagens dos jornais relacionadas com a temática “meio ambiente e sua preservação”, buscando notícias e analisando o que seria considerado essencial para compor o jornal da biblioteca, montado e distribuído aos usuários deste ambiente informal de educação. Essa atividade além de desenvolver e incentivar a leitura e o pensamento crítico colabora com a educação ambiental.

Uma segunda oficina interessante, e possível, pode ser realizada, principalmente em comemoração ao Dia Mundial do Meio Ambiente. Nessa atividade, os alunos fazem pesquisas sobre o tema, e na oficina, criam músicas, textos e poesias expressando a criatividade e o poder transformação educacional.

O importante é que essas atividades diferenciadas e que saem da mesmice de apenas ler textos em formatos óbvios visam a oferecer um ambiente privilegiado que favoreça a interação social dos usuários da biblioteca e sirva como um caminho possível para a melhoria na aprendizagem, voltada para uma aprendizagem com significado. Sendo o trabalho de leitura algo que contempla todas as áreas do conhecimento, envolver o usuário em atividades que ele possa inter-relacionar os mais variados aspectos e informações que o rodeia, é possibilitar um aprendizado mais abrangente, fugindo dos

limites impostos muitas vezes por ambientes formais de educação. Ressalta-se também, que mais importante que o espaço físico destinado ao trabalho de leitura, a preparação e adequação do ambiente, criando situações propícias, são determinantes no sucesso do aprendizado.

6 CONCLUSÃO

Desde a década de 1960, quando se passou a pensar mais atentamente no meio ambiente e percebê-lo como um bem global e finito do qual o próprio homem faz parte, até os dias atuais a luta para que se tenha um meio ambiente ecologicamente equilibrado continua e de forma, cada vez mais, intensa. O contexto das bibliotecas, como espaços não formais de educação, entra nessa luta como uma estratégia de mudança, educando de forma prática para que essas pessoas evoluam em seu cotidiano como cidadãos, cuidando do meio ambiente do qual são parte.

Tendo como objetivo principal discutir a contribuição do bibliotecário para a Educação Ambiental, baseada na Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel, foi possível mostrar sua importância como educador, levando o conhecimento teórico e ações práticas para as pessoas, com o intuito de que tenham ações ecologicamente corretas.

A disseminação da informação ambiental é muito importante para provocar mudança de comportamento. Ao trabalhar a educação ambiental na biblioteca, o bibliotecário contribuirá com a disseminação e possivelmente a formação de pensamento crítico e reflexivo em seus usuários, assim como também desempenhando sua função social que é de informar a todos.

Em virtude da literatura consultada e dos resultados da pesquisa, fica evidente o caráter educativo do bibliotecário, podendo esse papel de educador ser desempenhado de muitas formas, tais como: oficinas, horas do conto, conversas informais, jogos, convivência coletiva e, principalmente, a construção de projetos.

Para esse fim, o bibliotecário deve se desvincular do estereótipo de guardador de livros que não deveriam nem, ao menos, ser tocados sem permissão. O bibliotecário precisa, também, ir além da função de intermediação entre produtores e usuários da informação, atuando de maneira mais ativa na sociedade contemporânea. Esse processo menos técnico acaba por humanizar mais o trabalho do bibliotecário e possibilita uma

maior criatividade e um maior pensamento crítico por parte dos usuários. Esses usuários acabam utilizando fontes que, até então, não tinham conhecimento que existiam, e como a ajuda do profissional da biblioteca acabam desenvolvendo atividades e atitudes de forma eficiente. Ao bibliotecário cabe expor suas habilidades à sociedade e garantir a conquista de novos espaços, possibilitando assim a construção de uma nova imagem profissional.

Nesse contexto, é possível observar que todas essas atividades de incentivo à leitura e familiaridade com fontes de informação diferenciadas podem ser utilizadas para abordar, de forma inovadora e criativa, as questões de preservação ambientais, relacionando a Biblioteconomia com o Meio Ambiente, para que os cidadãos criem rotinas e possam desenvolver atitudes preocupadas com o meio ambiente.

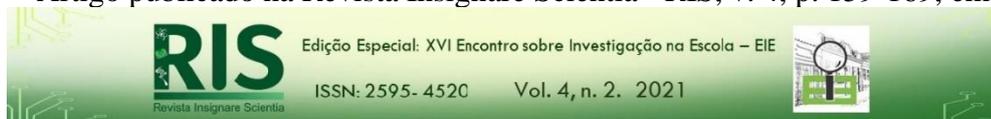
REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R. M. Avaliação formativa no contexto da Construção do mapa conceitual. **Sitientibus**, n. 36, p. 175-195. Disponível em: http://www2.uefs.br:8081/sitientibus/pdf/36/avaliacao_formativa_no_contexto_da_construcao_do_mapa_conceitual.pdf. Acesso em: 8 maio 2019
- AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BICHERI, A. L. A. O.; ALMEIDA JÚNIOR, O. F. Bibliotecário escolar: um mediador de leitura. **Biblioteca Escolar em Revista**, Ribeirão Preto, v. 2, n.1, p. 41-54, 2003. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/berev/article/view/106585/105180>. Acesso em: 8 maio 2019.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2002.
- BRASIL. **Resolução n. 2**, de 15 de junho de 2012. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação ambiental. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 116, 18 jun. 2012. Seção 1, p. 70.
- CAMPELLO, B. S. **Letramento informacional: função educativa na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CAPRA, F. **As conexões ocultas: ciências para uma vida sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2005.
- CARDOSO, N. B. A contribuição do bibliotecário para a educação ambiental. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 15, n. 2, p. 189-206, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pci/v15n2/a10v15n2.pdf>. Acesso em: 8 maio 2019.
- CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental: Formação do Sujeito Ecológico**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- DUDZIAK, E. A.; GABRIEL, M. A.; VILLELA, M. C. O. Sociedade de aprendizagem e os desafios para os profissionais da informação em sua atuação educacional. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 19., Porto Alegre, 2000. **Anais [...]** Porto Alegre: FEBAB, 2000. Disponível em: <http://dici.ibict.br/archive/00000717/>. Acesso em: 01 abr. 2009.
- FREIRE, P. **O que é método Paulo Freire**. 8. ed. São Paulo (SP): Brasiliense; 1993.
- Gohn, M. G. **Educação não-formal e cultura política**. Impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo, Cortez, 1999.
- GOHN, M. G. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: avaliação das políticas públicas de educação**, v. 14 n. 50, p. 27-38. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>. Acesso em: 5 maio 2019.

- JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**. n. 118, p. 189-206. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000100008. Acesso em: 8 maio 2019.
- LEFF, E. **Ecologia, capital e cultura:** racionalidade ambiental, democracia participativa e desenvolvimento sustentável. Blumenau: FURB, 2001.
- LISBOA, C. P.; KINDEL, E. A. I. **Educação Ambiental da teoria à prática**. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- LEFF, E. **Saber Ambiental:** sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Tradução de Lúcia Matilde Endlich Orth. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- MARTUCCI, E. M. Sobre educação bibliotecária e perfil profissional. **Palavra-Chave**, São Paulo, n. 3, p. 2-3, out. 1983.
- MARTINS, M. S.; CIPOLAT, S. O bibliotecário como agente socializador na disseminação da informação sobre meio ambiente: relato de experiência. **Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação**, v.18, n. 2, p. 179-190, 2006. Disponível em: <http://www.brapci.inf.br/index.php/article/view/0000000087/029d3e9cb0183d5701af0fe780686e92>. Acesso em: 8 maio 2019.
- MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing:** metodologia, planejamento, execução, análise. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.
- MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.
- MUGGLER, C. C. *et al.* Educação em solos: princípios, teoria e métodos. **Revista Brasileira de Ciência do Solo**. n. 30, p. 733-740, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcs/v30n4/14.pdf>. Acesso em: 8 maio 2019.
- PIAGET, J. **A epistemologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1990.
- SILVA, J. D. O; CUNHA, J. A. O papel educativo da biblioteca escolar no contexto do Plano Nacional de Educação. **Revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, v. 21, n. 46, p. 45-58, 2016. Disponível em: file:///C:/Users/mariana/Downloads/O_papel_educativo_da_biblioteca_escolar_no_context.pdf. Acesso em: 8 maio 2019.
- TRILLA, J. A educação não formal. In: ARANTES, V. A. (org.). **Educação formal e não-formal:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2008. p. 15-55.
- VALE M., J.; COUTO, S. **Princípios Freirianos e o Sócioconstrutivismo**. São Paulo, 2003. 20p.
- VIEIRA, A. S. Pra não dizer que não falei de flores: uma proposta ecológica para a Biblioteconomia. **R. Esc. Bibliotecon**, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 202-209, set. 1986.
- PEREIRA, D. S. C. O ato de aprender e o sujeito que aprende. **Construção Psicopedagógica**, v. 18, n. 16, p. 112-128, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v18n16/v18n16a10.pdf>. Acesso em: 8 maio 2019.
- SOUZA, Terezinha de Fátima Carvalho de; SOUZA, Sânia Luiz. Serviços virtuais das bibliotecas da Universidade Federal de Minas Gerais: potencial para o oferecimento de serviços de referência virtual. **Bibliotecas Universitárias**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 3-14, jan./jun. 2016.
- VILLELA, Ana Paula. **O papel do tutor na educação a distância**. 2018. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2018.

APÊNDICE C – Artigo publicado na Revista Insignare Scientia - RIS

Artigo publicado na Revista Insignare Scientia - RIS, v. 4, p. 159-169, em 2021.



BIBLIOTECA ESCOLAR EM ESCOLAS DO CAMPO: IMPORTÂNCIA E POSSIBILIDADES *SCHOOL LIBRARY IN FIELD SCHOOLS: IMPORTANCE AND POSSIBILITIES*

Mariana Paranhos de Oliveira (marianaparanhosdeoliveira@hotmail.com)
Mestranda do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências

Maria do Rocio Fontoura Teixeira (maria.teixeira@ufrgs.br)
Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências

Resumo: Este estudo teve como premissa principal apresentar a importância e as possibilidades que uma biblioteca escolar do campo possui, atentando para as especificidades da identidade do campo e a riqueza cultural que esse espaço produz. Para tanto, as reflexões apresentadas neste artigo são oriundas de uma revisão bibliográfica e das respostas de educandos do 3º aos 5º anos para a aplicação de uma entrevista estruturada sobre a importância da biblioteca escolar numa escola do campo. Os resultados, da análise realizada, evidenciaram que a união dos saberes campestres empíricos e dos conhecimentos captados em sala de aula e biblioteca é potente e enriquecedora, gerando uma aprendizagem realmente significativa e colaborativa.

Palavras-chave: Educação do campo; Biblioteca escolar; ensino de ciências.

Abstract: This research had as main goal to present the importance and the possibilities that a library in the countryside has, pointing out the specificities of the country identity and the cultural richness this space produces. For that, the reflection presented in this article comes from a bibliographical revision and the answers of students from the 3rd and 5th grades to the application of a structured interview about the importance of the school library in a countryside school. The results of the analysis that was made, show that the union of the empirical country folk knowledge and the knowledge learned in the classroom and the library is strong and enriching, generating a very meaningful and collaborative learning process.

Key words: Countryside education; School library; Sciences teaching.

1. INTRODUÇÃO

A pessoa que tem o hábito da leitura internalizado e mantém contato com a literatura desde os primeiros anos de vida é beneficiada em diversos aspectos importantes para a sua formação integral, como o aprimoramento do aprendizado, a pronúncia das palavras, a relação com os sentimentos e, também, a comunicação com as

Recebido em: 30 /04/ 2020

Aceito em: 19/11/2020

159



peças ao seu redor. O presente relato consiste em apresentar os resultados obtidos a partir de observações no cotidiano da vida escolar e dados a partir de uma entrevista de questionário realizada com educandos que utilizam a biblioteca.

As bibliotecas revestem-se de diferentes maneiras, tipologias, sujeitos e territórios, e como reforça o Manifesto IFLA/UNESCO da Biblioteca Escolar (IFLA, 1999, p. 888) “[...] habilita os estudantes para a aprendizagem ao longo da vida e desenvolve a imaginação, preparando-os para viver como cidadãos responsáveis” e, também, “[...] é essencial a qualquer tipo de estratégia de longo prazo no que respeita a competência de leitura e escrita, à educação e informação e ao desenvolvimento econômico, social e cultural” (IFLA, 1999, p. 1). É nesse conjunto de possibilidades que se apresentam as bibliotecas escolares do campo, seus acervos diferenciados voltados para o ensino das ciências naturais, sua valorização implícita dos conhecimentos prévios dos educandos sobre a disciplina de ciências e o seu comprometimento com uma educação emancipadora e com pensamento crítico, seguindo as máximas de Paulo Freire (1979, p. 25) que propõem tratar da educação como um “direito de igualdade que visa a efetivação também da liberdade e [que], portanto, é o elemento construtor da cidadania e elemento essencial da Democracia”, sendo “preciso dialogar com as diferenças, mas não negá-las”.

De acordo com Perucchi (1999, p. 80-81), a função da biblioteca é a de contribuir com “[...] atividades educacionais, sempre oferecer à comunidade escolar o material necessário para o enriquecimento do programa escolar, habilitando-os a utilizar os livros e a desenvolver a capacidade de pesquisar, além de sustentar os programas de ensino”. Sendo a biblioteca escolar uma ferramenta fortemente educativa, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Rui Barbosa (E. M. E. F. Rui Brabosa), localizada em Nova Santa Rita/RS, valeu-se de sua implantação como forma de embasamento teórico às atividades e ao currículo específico de uma escola do campo.

A biblioteca escolar em questão é um espaço de aprendizagem complementar à sala de aula, proporcionando aos alunos maiores informações sobre os conteúdos abordados e viabilizando, por meio de atividades lúdicas, o contato com a leitura e a possibilidade de fazer relação entre o que leu e os seus saberes precedentes, principalmente por se tratar de educandos camponeses, que chegam à escola com um vasto conhecimento empírico de ciências naturais, ou seja, amplo naquilo que se refere

Recebido em: 30 /04/ 2020

Aceito em: 19/11/2020



ao cotidiano em uma comunidade rural, mas ainda restrito no que tange ao conhecimento científico. Essa ideia de aprender a partir do que já se sabe corrobora com a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (1982, p.52) que explica que "[...] a essência do processo de aprendizagem significativa é que as ideias expressas simbolicamente são relacionadas às informações previamente adquiridas pelo aluno através de uma relação não arbitrária e substantiva (não literal)."

Desta forma, a importância do tema está voltada principalmente ao fato de haver pouco estudo e informação sobre o assunto, mas também por ser possível observar que não se fala sobre a biblioteca escolar como espaço propício para aprendizagem considerando os aspectos sociais e históricos nos quais o estudante está inserido, nem como a possibilidade de ruptura e continuidade, transformação e resistência, inovação e transgressão.

Para uma melhor abordagem do tema, usamos como procedimento metodológico a observação dos educandos nas visitas semanais à biblioteca escolar da E.M.E.F. Rui Barbosa, no município de Nova Santa Rita/RS, juntamente com a entrevista individual realizada pela bibliotecária, supervisionada pelas professoras. Para preservar a identidade dos estudantes observados, nenhum nome foi citado.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), "O campo... mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana" (BRASIL, 2010, p.1). Logo, observa-se que a escola do campo não está inserida nas concepções hegemônicas de escola e é diferenciada em relação a escola urbana, pois, em conjunto com as múltiplas identidades e crenças, os educandos tem relação direta com a terra, suas sazonalidades, as fortes relações instituídas entre comunidade e escola, a forma rural de trabalhar e principalmente, tendo em vista a leitura e a biblioteca, as relações e tratos com os hábitos de leitura e a cultura letrada.

Já as bibliotecas, segundo Oliveira (2019), como espaços de preservação do patrimônio e indissociáveis da educação são vitais para desenvolvimento social e da

Recebido em: 30 /04/ 2020

Aceito em: 19/11/2020



preservação ambiental das sociedades onde estão implantadas, logo, nesse contexto, torna-se grande aliada do fortalecimento da cultura e memória do campo, uma memória tão subjugada e muitas vezes esquecida.

Corroborando com isso, o impacto social da biblioteca escolar para as escolas do campo contribui para a ruptura de um monopólio do conhecimento que impede a democratização do ensino e leva a unificação limitante dos indivíduos a uma simples especialidade, colocando-os no papel de meros reprodutores incapazes de entender os processos sociais em sua totalidade.

Nesse contexto, a biblioteca escolar contribui com atividades educacionais voltadas para a área de Ciências Naturais, oferece à comunidade escolar o material teórico necessário para o enriquecimento do programa do Clube de Ciências, habilitando os alunos a utilizar os livros e a desenvolver a capacidade de pesquisar na rede e em bases de dados específicas de Biologia, Química e Física.

Segundo a OEA (1985), a biblioteca escolar é um instrumento de desenvolvimento do currículo e permite o fomento da leitura e a formação de uma atitude científica; constitui um elemento que forma o indivíduo para a aprendizagem permanente; estimula a criatividade, a comunicação, facilita a recreação, apoia os docentes em sua capacitação e lhes oferece a informação necessária para a tomada de decisões na aula (OEA, 1985). Por conseguinte, conclui-se que por oferecer a base teórica, a biblioteca contribui para consolidar o conteúdo vivenciado de forma prática nas atividades cotidianas do campo, desenvolvendo o pensamento crítico; coloca o educando em um “aprender” constante, no qual o que é conteúdo escolar e o que é vivência cotidiana se fundem; com o contato diário com os livros e materiais voltados para a faixa etária das crianças, a pronúncia, a comunicação e a destreza para falar em público são desenvolvidos e beneficiados; e, por fim, volta-se a visão de que a biblioteca, no papel do bibliotecário, está ali para trabalhar de forma conjunta e integrada com os docentes.

Sendo assim, essa concomitância de atividades da biblioteca escolar e do conteúdo de sala de aula é muito rica em saberes, pois são voltadas para os costumes e padrões do campo e colocam o aluno em um papel de produtor de conhecimento e não um mero reprodutor, o que reforça a ideia de Freire (2011) de que “[...] nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da

Recebido em: 30 /04/ 2020

Aceito em: 19/11/2020

162



construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 2011, p. 26).

Elementos não textuais (tabelas, quadros, gráficos, figuras, mapas e imagens) devem ser inseridos no lugar apropriado do texto, não sendo necessário enviá-los em separado. Eles devem ser colocados após sua citação no texto, tão próximo quanto possível, mas de forma que o elemento gráfico e sua legenda fiquem na mesma página.

3. CONTEXTO E DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

A biblioteca escolar é uma unidade de informação, um espaço de aprendizagem voltado a suprir e complementar as necessidades informacionais dos conteúdos ministrados em aula, proporcionando aos estudantes maiores informações sobre os conteúdos abordados, assim como propiciando o prazer da leitura.

Segundo Silva (2017), como se trata de um ambiente de socialização, a biblioteca escolar deverá, também, oportunizar atividades nas quais seus usuários possam conversar, trocar experiências, ajudarem-se, interagir entre si, buscando e trocando informações, utilizando-se do espaço e dos mais diferentes suportes.

No dia 29 de julho de 2019, recebemos da Comissão Organizadora do Cirandar: Rodas de Investigação desde a Escola, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), a primeira carta via e-mail, iniciando assim o processo formativo do CIRANDAR 2019.

O primeiro encontro presencial do grupo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) foi no dia 19 de agosto de 2019, no qual discutimos nossas intenções de estudo e compartilhamos um pouco do nosso “caminhar na educação” relatado nos diários. Realizamos um segundo encontro, no dia 25 de novembro de 2019, para compartilharmos as nossas escritas e ajudarmo-nos mutuamente na construção desses relatos.

Para desenvolver a pesquisa e o relato, decidimos que a metodologia a ser empregada seria a aplicação de uma entrevista estruturada para os educandos do 3º ao 5º ano que frequentam e são sócios da biblioteca. A entrevista foi realizada no dia 10 de novembro de 2019 pela bibliotecária com o auxílio das professoras da Escola, sendo as seguintes perguntas:

Recebido em: 30 /04/ 2020

Aceito em: 19/11/2020



Quadro 1 – Questionário aplicado aos estudantes usuários da biblioteca.

1. Você já tinha ido a uma biblioteca antes de ir à biblioteca escola? Se “sim”, quantas vezes?
2. Por que você frequenta a biblioteca?
3. Você acha importante ter a biblioteca na escola? Por quê?
4. Você acha que levar os livros para a casa ajuda você a ler melhor, pronunciar melhor as palavras?
5. O que você acha que falta a esta biblioteca para atender suas necessidades? Que tipo de livros ou atividades você gostaria de ver aqui?
6. Você acha que os livros e atividades da biblioteca ajudam a desenvolver o aprendizado das ciências naturais? Por quê?

A seguir, apresenta-se e se discute cada uma das questões.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO

Os dados e as informações obtidos por meio da entrevista foram analisados por meio de um Excel com as respostas das questões abertas e fechadas.

A primeira e segunda questão buscaram definir o perfil do respondente, perguntando com qual gênero a criança se identifica e a qual ano escolar pertence. As respostas indicaram a participação de dez meninas e dez meninos, assim como seis educandos do 3º ano, 11 do 4º ano e 13 do 5º ano.

A terceira questão foi “Você já havia ido a uma biblioteca antes da biblioteca da escola ser inaugurada? Quantas vezes?”. Do total de 20 participantes, 11 afirmaram já ter ido a uma biblioteca antes de frequentarem a biblioteca da escola, e nove afirmaram que nunca haviam entrado em uma biblioteca antes. Ainda sobre os 11 participantes que já haviam ido a uma biblioteca antes, podemos observar que a quantidade varia entre uma a cinco vezes, tendo apenas um participante respondido “tantas vezes, que não lembro”. Observamos, também, que dois participantes responderam que haviam ido

Recebido em: 30 /04/ 2020

Aceito em: 19/11/2020



algumas vezes à biblioteca Municipal de Nova Santa Rita e na Biblioteca Municipal de Canoas “só para olhar”, logo, não são cadastrados como usuários dessas bibliotecas. Portanto, sabendo que a biblioteca escolar é, muitas vezes, a primeira biblioteca que uma criança conhece, a importância de a mesma existir em uma escola já é muito grande. Tratando-se de uma escola do campo, onde, frequentemente, nem mesmo os adultos têm acesso a livros, revistas, computador com internet, sarais, teatro e a cultura como um todo, essa importância se eleva por suprir e complementar as necessidades informacionais dos conteúdos ministrados em aula, proporcionando aos alunos maiores informações sobre os conteúdos abordados, assim como propiciando o prazer da leitura.

Na quarta questão, que questionou “Por que você frequenta a biblioteca?”, as respostas foram bem variadas e interessantes. Dentre as respostas recebidas, é importante ressaltar que nenhum dos 20 educandos respondeu que se sente obrigado de alguma forma a frequentar a biblioteca, explanando sempre que vão há biblioteca por livre e espontânea vontade (principalmente, porque os mesmos foram convidados para se cadastrar na biblioteca). De forma geral e cativante, os participantes responderam da seguinte forma: “gosto dos livrinhos”, “gosto de ver coisas novas”, “para aprender a ler melhor”, “gosto de poder levar o livro para casa”, “quero aprender mais”. Uma resposta marcante foi “vou porque conheci os gibis e a poesia”. Sendo assim, a biblioteca contribui como uma alavanca do conhecimento, que apoia a luta diária contra o analfabetismo, incentiva o gosto pela leitura, mostra novas opções de visões de mundo, e desponta outros interesses.

A pergunta subsequente averiguou acerca da importância que as crianças dão a biblioteca e o porquê. Todos os participantes responderam que veem como muito importante a existência da biblioteca, e os motivos apresentados calcaram-se, principalmente, no gosto pela leitura, no fato de que mais leitura traz mais conhecimento e no estímulo que a leitura confere no desenvolvimento do vocabulário. Algumas respostas, como “é importante porque tem muitas crianças que estão começando a ler, então elas vão ter mais chances de ler melhor” e “é importante porque a gente se enturma bastante lá”, marcaram positivamente os ensinamentos das escolas do campo, que é a preocupação com o coletivo e o cooperativismo nas relações. Uma observação importante feita por um dos participantes foi que “é importante a biblioteca na escola porque fica mais perto e a gente consegue ir toda semana, ou todo dia se

Recebido em: 30 /04/ 2020

Aceito em: 19/11/2020



deixarem” e isso corrobora com o apresentado na pergunta anterior, pois a biblioteca estando dentro da escola, local onde as crianças vão todo dia, as chances de se interessarem pelos livros, de gostarem de estar no ambiente da biblioteca e principalmente conseguirem fazer ligação com a sua vida são muito maiores.

Quando questionados sobre “Você acha que levar os livros para a casa ajuda você a ler melhor, pronunciar melhor as palavras?”, as respostas foram todas positivas, e muitos participantes trouxeram a ideia de que ler em casa ajuda nas apresentações, na imaginação e a aprender palavras que não aprenderam ainda em sala de aula. Um respondente disse ainda que ter um livro para ler em casa “ajuda a sair da frente da TV e do celular”, o que nos leva a crer que a biblioteca apresentou um novo hobby e um diferente tipo de lazer para essa criança.

A última questão foi bem dialogada e abordou que tipo de livros e atividades faltam na biblioteca da escola. As temáticas fantasias, terror e aventura continuam sendo preferência das crianças, porém, observou-se uma forte ligação com o conteúdo que está sendo abordado em sala de aula. No caso da Escola Rui Barbosa, os educandos estão trabalhando sobre os dinossauros no Clube de Ciências e sobre o gênero teatro nas atividades de sala, logo grande parte respondeu que gostaria de ter ainda mais livros sobre essas temáticas. Acreditamos que o acervo da biblioteca escolar deve ser uma ferramenta de apoio aos professores e educandos e, principalmente, deve caminhar junto com o currículo da escola. A resposta de uma das crianças foi “gostaria que a bibliotecária viesse mais vezes” e isso trouxe à tona a ideia de que para uma biblioteca escolar fazer sentido, ela precisa estar “viva” e grande parte dessa vida está relacionada com a presença diária de uma bibliotecária atuante e que realmente goste do desenvolvimento escolar. A Lei federal 12.244/2010 torna obrigatória a presença desse profissional em todas as bibliotecas do país até o ano de 2020, porém, infelizmente, sabemos que as escolas e bibliotecas públicas são, diversas vezes, sucateadas e os concursos voltados para essa área estão cada vez mais escassos.

Na última questão, a qual tem relação direta com o ensino de ciências, as respostas foram unânimes com 100% dos respondentes julgando que os livros e atividades da biblioteca do campo ajudam a desenvolver o aprendizado das Ciências Naturais na escola. Uma das respondentes relatou que “ajudam, porque tem coisas que minha avó e meu pai diziam que era de um jeito, mas eu não sabia o porquê, coisas tipo

Recebido em: 30 /04/ 2020

Aceito em: 19/11/2020



ciclo da chuva e a diferença dos tipos de solo nas regiões, e com os livros que li na biblioteca (não li todo o livro, porque era muito grande) eu entendi”. Isso valida o que explana Ausubel (1982) ao explicar que a aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio. Outro respondente relembrou as horas do conto realizadas pela bibliotecária, as quais possuem cunho educativo ambiental, respondendo “eu acho que ajudam, porque na hora do conto teve uma vez que a bibliotecária contou uma história sobre como as galinhas apareceram no mundo e a gente estava estudando isso com a professora e com o Clube de Ciências da escola, foi bem legal, eu sabia várias coisas já, mas não tudo, então aprendi mais”. Isso respalda e legitima a importância do trabalho lúdico com as crianças e mostra o quanto as atividades práticas complementam os conteúdos dos livros e do currículo escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização deste trabalho, assumimos o desafio e a responsabilidade de compreender melhor a importância de uma biblioteca escolar participativa em uma escola do campo, tanto no âmbito teórico quanto o prático (realidade da escola). A temática é muito relevante para o desenvolvimento eficaz de uma aprendizagem significativa, porém escassamente estudada. Essa escassez de conteúdo e discussão, corrobora também com o atendimento escolar junto à população rural, que, muitas vezes, beira ao descaso. Isso, mesmo sabendo-se que o Brasil é um país de origem agrária, economicamente dependente do setor agrícola, apresentando uma agricultura com altos índices de produtividade devido ao desenvolvimento de sistemas de produção avançados e que conta com pelo menos 19% do total da população no campo.

Então, educar está intimamente ligado às contradições e lutas sociais do meio em que o educando vive, sendo um ato social. Sendo assim, a biblioteca escolar em escolas do campo destaca-se nesse ato social por possibilitar meios para reflexões e questionamentos sobre a educação, identidade do meio rural, causas, desafios, sonhos, história e cultura daqueles que vivem e atuam no campo. A escola do campo e a biblioteca escolar colocam o ser humano em papel de destaque em seu envolvimento no processo de formação e de construção da sociedade.

Recebido em: 30 /04/ 2020

Aceito em: 19/11/2020



A biblioteca escolar é responsável também pelo sentimento de pertencimento dos educandos ao lugar de origem, então, por meio do acervo, especialmente montado para camponeses, das atividades direcionadas sempre para as ciências da natureza e outros temas rurais e serviços vinculados ao projeto de desenvolvimento auto sustentável, é possível a valorização da história e da cultura local do campo.

A atividade realizada na escola durante as entrevistas, a observação nas visitas semanais à biblioteca e as conversas informais com os educandos foram fundamentais e tiveram um resultado positivo, pois oferecemos a estas crianças um momento para expressar seus interesses literários, o que acham da biblioteca, o que sentem quando estão nesse ambiente, e principalmente se se sentem pertencentes àquele lugar. E, concomitantemente, tivemos a oportunidade de pensar em melhorias para o ambiente e acervo da biblioteca.

Logo, podemos afirmar que a união dos saberes camponeses empíricos e dos conhecimentos construídos em sala de aula e na biblioteca é potente e enriquecedora, gerando uma aprendizagem realmente significativa e colaborativa. As possibilidades dessa aliança demonstram que, por meio da educação do campo, pode-se mudar os conceitos de vida nesse local sem seus atores serem forçados a um modelo agrícola hegemônico, que revela tanto a exclusão social, ambiental e econômica.

Revista Insignare Scientia

6. REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel.** São Paulo: Moraes, 1982.

BRASIL. **Decreto n. 7.352 de 04 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 25 jan. 2020.

BRASIL. **Lei n. 12.244 de 24 de maio de 2010.** Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112244.htm. Acesso em: 23 jan. 2020.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

Recebido em: 30 /04/ 2020

Aceito em: 19/11/2020



FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

IFLA. **Manifesto IFLA/UNESCO para Biblioteca Escolar**. São Paulo, SP: IFLA, 1999. Disponível em: <https://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2019.

OEA. **Modelo flexível para um sistema nacional de bibliotecas escolares**. Tradução: Walda de Andrade Antunes. Brasília: FEBAB, 1985.

OLIVEIRA, M. P. O bibliotecário como educador ambiental apoiado pela aprendizagem significativa. In: SOARES, J. R. (org.). **Educação Brasil**. 1.ed. Chapecó: Livrológica, 2019, v. 1, p. 39-52.

PERUCCHI, V. A importância da biblioteca nas escolas municipais de Criciúma – Santa Catarina. **Revista ACB**, v. 4, n. 4, 1999, p. 80-97.

SILVA, R.S. **Processos de degradação em bibliotecas escolares**: um estudo em Ciência da Conservação na Biblioteca da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Anísio Teixeira, Porto Alegre, RS. 2017. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Biblioteconomia) – Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/175287/001062422.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

Recebido em: 30 /04/ 2020

Aceito em: 19/11/2020

APÊNDICE D – Questionário**QUESTIONÁRIO EDUCANDOS/EDUCANDAS**

1. Idade: _____

2. Ano que estuda: Pré I () Pré II () 2º ano () 3º ano () 4º ano () 5º ano ()

3. O que você entende por Educação Ambiental e cuidados com a natureza?

4. Você acha importante a construção da biblioteca para aprender mais sobre educação ambiental e ciências? Por quê?

5. Você gosta das atividades realizadas na ‘Hora do Conto no Ensino de Ciências’?

6. Quais destes assuntos mais te interessaram?

() Cuidando da nossa saúde: Higiene pessoal e familiar

() Cuidando da natureza: preservação do meio ambiente

() Cuidando da natureza: animais em extinção

() Cuidando da natureza: aprendendo a separar o nosso lixo

7. O que você aprendeu com as Horas do Conto?

8. Você acha que o que aprendeu mudou algo em você? O que?

APÊNCIDE E - Corpus da pesquisa direcionada aos educandos do 3º ao 5º ano

3. O que você entende por Educação Ambiental e cuidados com a natureza?
P1 Entendo que devemos preservar o meio ambiente e a natureza.
P2 Porque no mundo ninguém vive sem a natureza, por isso devemos cuida-la e preserva-la porque sem as arvores nós não íamos poder respirar.
P3 Entendo que tem que cuidar da natureza e dos animais.
P4 Entendo que devemos cuidar das nascentes, reflorestar a natureza e cuidar das espécies de animais.
P5 Algo que ensina sobre os bichos, arvores e pássaros, gosto muito.
P6 Orientar e conscientizar a preservar a natureza e os bichos.
P7 Preservar as matas e tudo que nela vive.
P8 Algo que ensina sobre como cuidar da natureza do mundo todo.
P9 É aprender sobre como cuidar das árvores, do lixo, dos animais e dos rios.
P10 Entendo que é preservar o meio ambiente que a gente vive e também cuidar da nossa saúde e da nossa família
P11 Uma coisa que ensina sobre a preservação da natureza e higiene
P12 Entendo que ensina sobre a natureza, os animais, os rios e a saúde.
P13 Tem que cuidar da natureza e da higiene do corpo e dos animais que tão em extinção.
P14 acho que é para ensinar sobre cuidar da natureza e de tudo que tem na natureza.
P15 Entendo que é algo que ensina a preserva a natureza e os animais.
P16 É para ensinar a cuidar da natureza e dos animais.
P17 Acho que é pra ensinar como cuidar do meio ambiente.
P18 Entendo que temos que cuidar do meio ambiente e da natureza.
P19 É para a gente aprender a cuidar do meio ambiente. A natureza é muito importante então não pode queimar as arvores, jogar lixo no chão ou poluir os rios.
P20 É cuidar dos rios, das matas, dos animais e da gente mesmo.
P21 É para aprender a cuidar da natureza.
P22 Aula que ensina sobre os bichos, arvores e natureza.
P23 Entendo que tem que cuidar das árvores, dos animais e da gente mesmo.
P24 Tem que cuidar da natureza e da higiene.
P25 Entendo que tem que cuidar na natureza e de tudo a nossa volta.
P26 Aprender a cuidar da natureza.
P27 Não jogar lixo na rua e na natureza.
P28 Aprendemos a cuidar do nosso mundo.
P29 Cuidados com os rios, matas, animais.
P30 Como cuidar da natureza e do animais.
P31 Preservação do meio ambiente que é também a natureza.
P32 Aprender sobre como cuidar da natureza e da saúde da gente.
P33 Serve para conscientizar as pessoa a preservar a natureza.
4. Você acha importante a construção da biblioteca para aprender mais sobre educação ambiental e ciências? Por quê?
P1 Sim, para que eu aprenda mais.
P2 Sim, porque a gente aprende a ler com os livros.
P3 A construção da biblioteca ajuda o desenvolvimento das pessoas a aprender a ler.
P4 Sim, porque podemos aprender mais com os livros e as histórias sobre a natureza a nossa volta.
P5 Sim.

P6 Sim, porque é mais um lugar para estudar sobre a natureza.
P7 Sim, porque nos livros aprendemos muito
P8 sim, tem vários livros sobre natureza, espaço e bichinhos.
P9 Sim – aprendo mais sobre a natureza com os livros, coisas que eu não sabia antes de ler.
P10 Sim, pra aprender mais sobre o meio ambiente e a saúde.
P11 Sim, para aprender sobre educação ambiental, separar o lixo e muitas outras coisas
P12 Sim, eu e meus colegas podemos retirar livros sobre a natureza e levar pra casa.
P13 Sim, porque os livros são legais e ensinam sobre a natureza e o que fazemos no Clube de Ciências.
P14 Acho importante porque posso pegar livros sobre educação ambiental que eu não tenho em casa
P15 Sim eu amava ir na biblioteca, tomara que volte logo as aulas pra ir lá
P16 Sim a biblioteca ajuda a gente ler melhor porque tem um monte de livros.
P17 Sim, na biblioteca tem um monte de livros sobre ciências e educação ambiental.
P18 Sim, porque é mais um lugar para aprender e ler sobre a natureza.
P19 Sim, porque tem livros sobre ciências e os dinossauros.
P20 Sim porque tem uma parte que é só sobre isso cheio de livros.
P21 Sim, é um lugar para aprender sobre a natureza.
P22 sim, tem vários livros sobre natureza e ciências.
P23 sim, porque gosto dos livros e gibis.
P24 Sim, com os livros sobre esse assunto.
P25 Acho que sim, porque na biblioteca tem um monte de livros sobre ciências e meio ambiente.
P26 Sim, porque tem livros para ler.
P27 É importante para entender as coisas.
P28 Sim, ajuda a saber mais.
P29 Sim, porque não tenho esses livros em casa, só na escola.
P30 Sim, porque tem vários livros que eu gosto.
P31 Sim, os livros ensinam.
P32 Sim, porque a gente aprende a ler com os livros.
P33 Sim, a biblioteca faz a gente ler melhor porque tem vários livros.
5. Você gosta das atividades realizadas na ‘Hora do Conto no Ensino de Ciências’?
P1 Sim, porque eu acho legal e importante.
P2 Sim, porque ensina sobre a natureza e os animais.
P3 Sim, porque a gente aprende um monte de coisas.
P4 sim, porque podemos aprender sobre a natureza e ciências e fazer experiências em aula.
P5 Sim, porque é muito importante.
P6 Sim, porque é legal e eu rio bastante.
P7 Sim, porque aprendo muito e viajo na imaginação.
P8 Sim, fica mais legal e divertido do que só ler.
P9 Sim.
P10 Sim é engraçado.
P11 Sim, porque é divertido e legal ver a profe da biblioteca
P12 Sim, porque é engraçado e a gente aprende se divertindo.
P13 Sim, os livros contados pela profe Mari são mais legais.
P14 Gosto porque acho legal e divertido.

P15 Sim gosto da professora da biblioteca contando, é engraçado e a gente aprende.
P16 Gosto e me diverti bastante.
P17 Sim, porque aprendi coisas que eu não sabia ainda.
P18 Sim, é legal e eu dei bastante risada.
P19 Sim eu aprendi várias coisas que eu não sabia.
P20 Eu gostei muito e aprendi brincando, recortando e colando.
P21 Sim, é importante e a gente aprende.
P22 Sim.
P23 Sim.
P24 Sim, aprendemos mais sobre o meio ambiente e higiene.
P25 Sim, adoro a professora da biblioteca.
P26 Sim, eu gosto de ouvir histórias.
P27 Sim, aprendi várias histórias.
P28 Sim.
P29 Sim, muito fofas as histórias.
P30 Sim, é tipo um teatro que a gente aprende as coisas.
P31 Gosto porque a gente se diverte e aprende.
P32 Sim, é legal e a gente aprende também.
P33 Sim.
7. O que você aprendeu com as horas do conto?
P1 Aprendi histórias divertidas e legais
P2 Aprendi muita coisa boa, adoro histórias sobre o mundo.
P3 Um monte de coisa sobre o lixo nos rios e os cigarros na natureza. É errado para natureza.
P4 Aprendi novas histórias.
P5 Bastante coisa.
P6 Higiene com o corpo, preservação da natureza, animais que estão em extinção e como separar o lixo direitinho.
P7 Aprendo a ler e a viajar na imaginação
P8 Coisas sobre separação do lixo e reciclagem e também que tem bichos que precisam ser cuidados para continuarem existindo.
P9 Aprendi a cuidar melhor dos rios, das árvores e dos bichos e também que o nosso corpo também é meio ambiente.
P10 Aprendi que temos que cuidar da natureza e dos rios e do nosso corpo e saúde.
P11 Aprendi a separar o lixo direitinho e a cuidar da natureza melhor.
P12 Aprendi a cuidar da natureza e do meu corpo. Eu achava que escovar os dentes umas duas vezes tava bom, mais não tá. Aprendi a não queimar nada.
P13 Aprendi que tem bichinhos que tão acabando e temos que cuidar e que tenho que cuidar da higiene.
P14 Aprendi sobre os cuidados com a natureza de um jeito divertido.
P15 Aprendi varias coisas, aprendi a cuidar da higiene direito, aprendi que tem bichos que podem não nascer mais se não preservar as matas, aprendi a não jogar lixo nos rios.
P16 Aprendi bastante.
P17 Aprendi sobre preservar o meio ambiente.
P18 Aprendi que tem que cuidar da natureza e dos animais e do nosso corpo e saúde.
P19 Eu não sabia que o nosso corpo e a nossa casa também era meio ambiente, agora eu sei.

P20 Aprendi um monte de coisas mas o que eu mais gostei foi de saber que do lixo da para fazer várias coisas legais.
P21 Aprendi histórias sobre cuidar da natureza
P22 Um monte de coisas legais.
P23 Aprendi sobre animais em extinção e cuidados com a natureza.
P24 Aprendi sobre os cuidados com a natureza e o meio ambiente que vivemos.
P25 Separar o lixo para reciclar, higiene e cuidados com a natureza.
P26 Que é importante se lavar e se cuidar.
P27 várias histórias sobre a natureza e cuidado.
P28 Temos que cuidar da natureza e dos rios e do nosso corpo.
P29 Aprendi que a natureza pode morrer, temos que cuidar.
P30 Aprendi a cuidar melhor da natureza e da higiene.
P31 Higiene do corpo, preservar a natureza, os animais que estão em extinção e como separar o lixo.
P32 É pra cuidar das águas, das árvores e dos animais.
P33 Aprendi que tem animais em extinção e que temos que cuidar mais do nosso meio ambiente.
8. Você acha que o que aprendeu mudou algo em você? O que?
P1 Sim, aprendi a cuidar da natureza
P2 Aprendi que devemos cuidar da natureza e do que ela nos oferece, é a coisa melhor na nossa vida.
P3 Muitas coisas porque eu não dava bola para a natureza além do meu pátio da minha casa e nem para os outros animais além dos meus cachorros e galinhas, mas com os contos eu melhorei.
P4 Muito porque aprendi que devo cuidar mais do meio ambiente e que tudo é meio ambiente.
P5 Sim, porque eu aprendi coisas sobre a natureza e as coisas que eu já sabia fiquei mais atenta.
P6 Ter mais atenção para a natureza e no banho.
P7 Não sei se mudou, porque eu já sabia que tem que cuidar da natureza, mas aprendi como cuidar melhor e também fiquei mais atenta ao banho e a lavar as mãos.
P8 Sim, agora cuido mais dos bichos e não deixo misturarem o lixo tudo junto.
P9 Sim, sei que o meio ambiente é tudo.
P10 Sim, dou mais bola para a preservação da natureza e não jogo lixo no chão e nos rios.
P11 Acho que cuido melhor da natureza porque aprendi que ela é única, não tem como ter outra se estragar essa.
P12 Mudou, digo pra não queimar papel nem nada no pátio e também escovo os dentes depois de todas as refeições e lavo meu cabelo bem direitinho.
P13 Cuido mais dos bichinhos, lavo as mãos mesmo no inverno e cuido mais da natureza.
P14 sim eu já era cuidadoso com a natureza e agora sou ainda mais.
P15 sim, eu entendi que tem que escovar os dentes direito, que não pode ser rapidinho, que tem que cuidar dos animais e que tem rios que são poluídos.
P16 eu cuido mais da natureza e penso duas vezes antes de jogar lixo no chão porque pode ir pra sanga.
P17 Sim, antes eu não pensava muito sobre cuidar da natureza, agora eu penso.
P18 Ter mais atenção para a natureza e com a nossa saúde e da nossa família.
P19 acho que sim, agora eu sou mais higiênico.

P20 Sim, agora eu guardo tudo pra reciclar.
P21 Sim.
P22 Sim.
P23 Sim, eu não sabia dos animais em extinção.
P24 Sim, mas algumas coisas eu já sabia.
P25 Sim, mas não sei dizer bem o que.
P26 Não, eu já sabia.
P27 Acho que não.
P28 Aprendi a cuidar mais do nosso mundo.
P29 Sim, aprendi que se não cuidar da natureza ela pode morrer pra sempre.
P30 Sim, agora cuido mais da minha higiene e da do meu irmão.
P31 Não sei bem, mas cuido mais da natureza.
P32 Sim, estou cuidando melhor dos animais.
P33 Sim, porque agora cuido ainda mais do nosso meio ambiente.

APÊNDICE F - Corpus da pesquisa direcionadas aos educandos do 3º ao 5º ano

3. O que você entende por Educação Ambiental e cuidados com a natureza?	Unitarização	Categorização		
P1 Entendo que devemos preservar o meio ambiente e a natureza.	preservar o meio ambiente	Inicial	Intermediária	Final
P2 Porque no mundo ninguém vive sem a natureza, por isso devemos cuida-la e preserva-la porque sem as arvores nós não íamos poder respirar.	preservar a natureza	Preservação (D)	Animais (A)	Preservação do meio ambiente
P3 Entendo que tem que cuidar da natureza e dos animais.	preservar as arvores	Meio Ambiente (D)	Natureza (B)	
P4 Entendo que devemos cuidar das nascentes, reflorestar a natureza e cuidar das espécies de animais.	preservar os animais	Natureza (B)	Saúde (C)	
P5 Algo que ensina sobre os bichos, arvores e pássaros, gosto muito.	reflorestar a natureza	Árvores (B)	Cuidados (D)	
P6 Orientar e conscientizar a preservar a natureza e os bichos.	cuidar das espécies de animais	Animais (A)		
P7 Preservar as matas e tudo que nela vive.	ensina sobre os bichos	Nascentes (B)		
P8 Algo que ensina sobre como cuidar da natureza do mundo todo.	ensina sobre as arvores	Bichos (A)		
P9 É aprender sobre como cuidar das árvores, do lixo, dos animais e dos rios.	ensina sobre os pássaros	Espécies de animais (A)		
P10 Entendo que é preservar o meio ambiente que a gente vive e também cuidar da nossa saúde e da nossa família	Orientar a preservação da natureza e os bichos.	Pássaros (A)		
P11 Uma coisa que ensina sobre a preservação da natureza e higiene	Conscientizar a preservação da natureza e os bichos.	Orientação (D)		
P12 Entendo que ensina sobre a natureza, os animais, os rios e a saúde.	Preservar as matas	Conscientização (D)		
P13 Tem que cuidar da natureza e da higiene do corpo e dos animais que tão em extinção.	Preservar tudo que vive nas matas	Matas (B)		
P14 acho que é para ensinar sobre cuidar da natureza e de tudo que tem na natureza.	Ensina a cuidar da natureza mundial	Natureza mundial (B)		
P15 Entendo que é algo que ensina a preserva a natureza e os animais.	Aprender a cuidar do lixo	Lixo (C)		
	Cuidar da nossa saúde e da nossa família	Saúde (C)		
	Ensina sobre a natureza	Saúde da Família (C)		
	Ensina sobre a saúde	Higiene (C)		
	Cuidar da higiene			
	Cuidar dos animais em extinção			

P16 É para ensinar a cuidar da natureza e dos animais.				
P17 Acho que é pra ensinar como cuidar do meio ambiente.				
P18 Entendo que temos que cuidar do meio ambiente e da natureza.				
P19 É para a gente aprender a cuidar do meio ambiente. A natureza é muito importante então não pode queimar as arvores, jogar lixo no chão ou poluir os rios.				
P20 É cuidar dos rios, das matas, dos animais e da gente mesmo.				
4. Você acha importante a construção da biblioteca para aprender mais sobre educação ambiental e ciências? Por quê?	Unitarização	Categorização		
P1 Sim, para que eu aprenda mais.	Aprender mais	Inicial	Intermediária	Final
P2 Sim, porque a gente aprende a ler com os livros.	Aprender a ler	Aprendizagem (E)	Aprendizagem (E)	Aprendizagem sobre a natureza
P3 A construção da biblioteca ajuda o desenvolvimento das pessoas a aprender a ler.	Desenvolvimento das pessoas	Desenvolvimento (F)	Desenvolvimento (F)	
P4 Sim, porque podemos aprender mais com os livros e as histórias sobre a natureza a nossa volta.	Aprender mais com os livros sobre a natureza	Ler (E)	Conteúdo (G)	
P5 Sim.	Aprender mais sobre a natureza	Pessoas (F)		
P6 Sim, porque é mais um lugar para estudar sobre a natureza.	Lugar para estudar sobre a natureza	Livros (G)		
P7 Sim, porque nos livros aprendemos muito	Tem livros sobre natureza, espaço e bichinhos.	Natureza (G)		
P8 sim, tem vários livros sobre natureza, espaço e bichinhos.	aprender mais sobre o meio ambiente e a saúde	Estudar		
P9 Sim – aprendo mais sobre a natureza com os livros, coisas que eu não sabia antes de ler.	aprender sobre educação ambiental	Espaço (G)		
P10 Sim, pra aprender mais sobre o meio ambiente e a saúde.	Aprender separar o lixo importante	Bichinhos (G)		
P11 Sim, para aprender sobre educação ambiental, separar o lixo e muitas outras coisas	retirar livros sobre a natureza	Meio ambiente (G)		
P12 Sim, eu e meus colegas podemos retirar livros sobre a natureza e levar pra casa.	levar pra casa	Saúde (G)		
P13 Sim, porque os livros são legais e ensinam sobre a natureza e o que fazemos no Clube de Ciências.	Livros sobre ciências	Lixo (G)		
	Livros sobre dinossauros	Ciências (G)		
	Livros só sobre Educação Ambiental	Dinossauros (G)		
		Educação Ambiental (G)		

P14 Acho importante porque posso pegar livros sobre educação ambiental que eu não tenho em casa				
P15 Sim eu amava ir na biblioteca, tomara que volte logo as aulas pra ir lá				
P16 Sim a biblioteca ajuda a gente ler melhor porque tem um monte de livros.				
P17 Sim, na biblioteca tem um monte de livros sobre ciências e educação ambiental.				
P18 Sim, porque é mais um lugar para aprender e ler sobre a natureza.				
P19 Sim, porque tem livros sobre ciências e os dinossauros.				
P20 Sim porque tem uma parte que é só sobre isso cheio de livros.				
5. Você gosta das atividades realizadas na ‘Hora do Conto no Ensino de Ciências’?	Unitarização	Categorização		
P1 Sim, porque eu acho legal e importante.	Acho legal	Inicial	Intermediária	Final
P2 Sim, porque ensina sobre a natureza e os animais.	Acho Importante	Legal (J)	Importância (H)	Importância da
P3 Sim, porque a gente aprende um monte de coisas.	Ensina sobre a Natureza	Importante (H)	Conteúdo (I)	Hora do conto
P4 sim, porque podemos aprender sobre a natureza e ciências e fazer experiências em aula.	Ensina sobre os Animais	Ensina (H)	Diversão (J)	para o
P5 sim, porque é muito importante.	aprender sobre Ciências	Natureza (I)		Aprendizado de
	fazer experiências em aula	Animais (I)		Educação
	eu rio bastante	Aprender (H)		Ambiental
	aprendo muito	Ciências (I)		
	viajo na imaginação	Experiências (I)		
	mais legal e divertido do que só ler	Divertido (J)		
	É engraçado	Imaginação (J)		
	É legal ver a profe da biblioteca	Engraçado (J)		
	A gente aprende se divertindo	Bibliotecária (H)		
P6 Sim, porque é legal e eu rio bastante.				
P7 Sim, porque aprendo muito e viajo na imaginação.				
P8 Sim, fica mais legal e divertido do que só ler.				
P9 Sim.				
P10 Sim é engraçado.				
P11 Sim, porque é divertido e legal ver a profe da biblioteca				

P12 Sim, porque é engraçado e a gente aprende se divertindo.				
P13 Sim, os livros contados pela profe Mari são mais legais.				
P14 Gosto porque acho legal e divertido.				
P15 Sim gosto da professora da biblioteca contando, é engraçado e a gente aprende.				
P16 Gosto e me diverti bastante.				
P17 Sim, porque aprendi coisas que eu não sabia ainda.				
P18 Sim, é legal e eu dei bastante risada.				
P19 Sim eu aprendi várias coisas que eu não sabia.				
P20 Eu gostei muito e aprendi brincando, recortando e colando.				
7. O que você aprendeu com as horas do conto?	Unitarização	Categorização		
P1 Aprendi histórias divertidas e legais	histórias divertidas	Inicial	Intermediária	Final
P2 Aprendi muita coisa boa, adoro histórias sobre o mundo.	histórias legais muita coisa boa	Divertido (K) Legal (K) Coisa boa (K)	Diversão (K) Natureza (M) Saúde (N) Cuidados (O)	Cuidados com a natureza e a saúde com diversão
P3 Um monte de coisa sobre o lixo nos rios e os cigarros na natureza. É errado para natureza.	histórias sobre o mundo coisas sobre o lixo nos rios os cigarros na natureza o que é errado para a natureza	Histórias sobre o mundo (M) Lixo nos rios (M) Cigarros na natureza (M)		
P4 Aprendi novas histórias.	novas histórias	errado para a natureza (O)		
P5 Bastante coisa.	Bastante coisa Higiene com o corpo preservação da natureza animais que estão em extinção como separar o lixo direitinho. Ler viajar na imaginação separação do lixo reciclagem bichos que precisam ser cuidados para continuarem existindo. cuidar melhor dos rios cuidar melhor das árvores cuidar melhor dos bichos nosso corpo é meio ambiente	Higiene (N) preservação da natureza (O) animais em extinção (O) separar o lixo (O) ler (K) imaginação (K) reciclagem (O) cuidados com os animais (O) cuidar dos rios (O) cuidar das árvores (O) cuidar dos bichos (O) corpo é meio ambiente (N) cuidar da natureza (O) cuidar do corpo (N)		

	cuidar da natureza cuidar dos rios cuidar do corpo cuidar da saúde Cuidar do meu corpo	cuidar da saúde (N) Não queimar nada (M)		
P6 Higiene com o corpo, preservação da natureza, animais que estão em extinção e como separar o lixo direitinho.				
P7 Aprendo a ler e a viajar na imaginação	Escovar os dentes			
P8 Coisas sobre separação do lixo e reciclagem e também que tem bichos que precisam ser cuidados para continuarem existindo.	Não queimar nada			
P9 Aprendi a cuidar melhor dos rios, das árvores e dos bichos e também que o nosso corpo também é meio ambiente.				
P10 Aprendi que temos que cuidar da natureza e dos rios e do nosso corpo e saúde.				
P11 Aprendi a separar o lixo direitinho e a cuidar da natureza melhor.				
P12 Aprendi a cuidar da natureza e do meu corpo. Eu achava que escovar os dentes umas duas vezes tava bom, mais não tá. Aprendi a não queimar nada.				
P13 Aprendi que tem bichinhos que tão acabando e temos que cuidar e que tenho que cuidar da higiene.				
P14 Aprendi sobre os cuidados com a natureza de um jeito divertido.				
P15 Aprendi varias coisas, aprendi a cuidar da higiene direito, aprendi que tem bichos que podem não nascer mais se não preservar as matas, aprendi a não jogar lixo nos rios.				
P16 Aprendi bastante.				
P17 Aprendi sobre preservar o meio ambiente.				
P18 Aprendi que tem que cuidar da natureza e dos animais e do nosso corpo e saúde.				
P19 Eu não sabia que o nosso corpo e a nossa casa também era meio ambiente, agora eu sei.				
P20 Aprendi um monte de coisa mas o que eu mais gostei foi de saber que do lixo da para fazer várias coisas legais.				
8. Você acha que o que aprendeu mudou algo em você? O que?	Unitarização	Categorização		

		Inicial	Intermediária	Final
P1 Sim, aprendi a cuidar da natureza	cuidar da natureza			
P2 Aprendi que devemos cuidar da natureza e do que ela nos oferece, é a coisa melhor na nossa vida.	devemos cuidar da natureza	cuidar da natureza (P)	Cuidados (P)	Cuidados com
P3 Muitas coisas porque eu não dava bola para a natureza além do meu pátio da minha casa e nem para os outros animais além dos meus cachorros e galinhas, mas com os contos eu melhorei.	devemos cuidar do que a natureza nos oferece	cuidar do que a natureza nos oferece (P)	Meio Ambiente (Q)	meio ambiente e
P4 Muito porque aprendi que devo cuidar mais do meio ambiente e que tudo é meio ambiente.	natureza é a coisa melhor na nossa vida	natureza é a melhor coisa da vida (Q)	Lixo (R)	higiene
P5 Sim, porque eu aprendi coisas sobre a natureza e as coisas que eu já sabia fiquei mais atenta.	não dava bola para a natureza além do meu pátio da minha casa	Dar atenção a natureza (P)	Higiene (S)	
P6 Ter mais atenção para a natureza e no banho.	do meu pátio da minha casa	Dar atenção para os animais (P)		
P7 Não sei se mudou, porque eu já sabia que tem que cuidar da natureza, mas aprendi como cuidar melhor e também fiquei mais atenta ao banho e a lavar as mãos.	Não dava bola para os outros animais além dos meus cachorros e galinhas	Cuidar do meio ambiente (P)		
P8 Sim, agora cuido mais dos bichos e não deixo misturarem o lixo tudo junto.	devo cuidar mais do meio ambiente	Tudo é meio ambiente (Q)		
P9 Sim, sei que o meio ambiente é tudo.	tudo é meio ambiente	Coisas sobre a natureza (Q)		
P10 Sim, dou mais bola para a preservação da natureza e não jogo lixo no chão e nos rios.	aprendi coisas sobre a natureza	Mais atenção a coisas que eu já sabia (P)		
P11 Acho que cuido melhor da natureza porque aprendi que ela é única, não tem como ter outra se estragar essa.	as coisas que eu já sabia fiquei mais atenta.	Como cuidar melhor da natureza (P)		
P12 Mudou, digo pra não queimar papel nem nada no pátio e também escovo os dentes depois de todas as refeições e lavo meu cabelo bem direitinho.	eu já sabia que tem que cuidar da natureza	Atenção ao banho (S)		
P13 Cuido mais dos bichinhos, lavo as mãos mesmo no inverno e cuido mais da natureza.	aprendi como cuidar melhor	Atenção a lavar as mãos (S)		
P14 sim eu já era cuidadoso com a natureza e agora sou ainda mais.	fiquei mais atenta ao banho	Separação do lixo (R)		
P15 sim, eu entendi que tem que escovar os dentes direito, que não pode ser rapidinho, que tem que cuidar dos animais e que tem rios que são poluídos.	fiquei mais atenta a lavar as mãos.	meio ambiente é tudo (Q)		
P16 eu cuido mais da natureza e penso duas vezes antes de jogar lixo no chão porque pode ir pra sanga.	agora cuido mais dos bichos	preservação da natureza (P)		
P17 Sim, antes eu não pensava muito sobre cuidar da natureza, agora eu penso.	não deixo misturarem o lixo	não jogar lixo no chão e nos rios (R)		
	sei que o meio ambiente é tudo	natureza é única (Q)		
	dou mais bola para a preservação da natureza	Não queimar (Q)		
	não jogo lixo no chão e nos rios	Escovação (S)		
	a natureza é única	Lavar o cabelo (S)		
	não tem como ter outra natureza se estragar essa.			
	não queimar papel nem nada no pátio			
	escovo os dentes depois de todas as refeições			
	lavo meu cabelo			

P18 Ter mais atenção para a natureza e com a nossa saúde e da nossa família.				
P19 acho que sim, agora eu sou mais higiênico.				
P20 Sim, agora eu guardo tudo pra reciclar.				

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado (a) responsável:

O educando da EMEF Rui Barbosa, sob sua responsabilidade, está sendo convidado para participar, como voluntário (a), da pesquisa que tem como responsável a aluna de mestrado Mariana Paranhos de Oliveira, a sua orientadora Profa. Dra. Maria do Rocio Fontoura Teixeira e o seu coorientador Prof. Dr. José Vicente Lima Robaina, do Programa de Pós- graduação de Educação em Ciências – Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. A referida pesquisa intitula-se “Potencialidades da Aprendizagem Significativa no estudo de ciências ampliadas pela implantação de biblioteca em uma escola do campo” e tem como objetivo principal analisar e avaliar o potencial formativo da utilização da biblioteca escolar e das ferramentas biblioteconômicas como um ambiente favorável e propício para desenvolver o ensino básico e aprendizagem do ensino de ciências.

Cabe valorizar que a autora deste projeto de pesquisa compreende que é relevante motivar a Aprendizagem Significativa de nossas crianças voltada principalmente para o ensino de ciências, que envolve cuidados com a natureza e com o meio ambiente, principalmente se tratando de crianças originárias do campo.

Como serão as atividades?

A proposta da pesquisa é, inicialmente, a implantação de uma biblioteca escolar infantil na escola citada, com acervo que abrangerá as diversas disciplinas cursadas na escola, com ênfase no ensino de ciências.

A partir da implantação da biblioteca, serão realizados 4 encontros com “Hora do Conto no ensino de ciências” para os educandos com a temática “meio ambiente” e “higiene pessoal”, de forma *online*:

- a) 1º encontro: Hora do Conto no ensino de ciências com a temática “Cuidando da nossa saúde: Higiene pessoal e familiar”. O livro escolhido será “Lavar, Escovar, Esfregar!”, de Mick Manning e Brita Granström, da coleção “Mil Descobertas”, que foi recomendado pelo Plano Nacional de Leitura 2027.
- b) 2º encontro: Hora do Conto no ensino de ciências com a temática “Cuidando da natureza: preservação do meio ambiente”. O livro escolhido será “Quem Vai Salvar A Vida?”, Ruth Rocha, da Editora “Salamandra”.

- c) 3º encontro: Hora do Conto no ensino de ciências com a temática “Cuidando da natureza: animais em extinção”. O livro escolhido será “Bichos Vermelhos”, de Lina Rosa, que foi finalista do Prêmio Jabuti.
- d) 4º encontro: Hora do Conto no ensino de ciências com a temática “Aprendendo a separar o nosso lixo”. O livro escolhido será “O Saci E A Reciclagem Do Lixo, de Samuel Murgel Branco, da editora “Moderna”.

Após cada Hora do Conto, os educandos irão realizar produção textual, desenhos, pinturas e colagens sobre o que aprenderam com a Hora do Conto no ensino de ciências e poderão fazer relação com os seus conhecimentos prévios sobre o assunto.

As Horas do Conto no ensino de ciências serão baseadas nas histórias dos livros citados acima serão apresentadas de forma lúdica e utilizando também os saberes populares da cultura local no processo de ensino e aprendizagem de conceitos de ciências e preservação ambiental. A atividade de cada encontro *online* terá cerca de uma hora.

A participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode desistir de deixar seu filho participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que forneceu o espaço para o desenvolvimento do trabalho.

Os dados coletados serão utilizados apenas nesta pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas, bem como em livros. Garantimos, também, que o responsável e a criança, assim como a direção da escola, terão acesso aos resultados dessa pesquisa e ao registro do consentimento sempre que solicitado.

Reforço que a participação nesse projeto não acarretará nenhum gasto de sua parte, sendo completamente gratuito.

Como benefícios da pesquisa almeja-se uma ampliação dos conhecimentos das crianças quanto os conteúdos do ensino de ciências, da natureza como um todo e do papel que podem e devem desempenhar como cidadãos conscientes da relação saudável com o meio ambiente, de modo a fomentar potencialidades de Aprendizagem Significativa às práticas cotidianas e futuras dos mesmos.

Por se tratar de uma pesquisa de caráter qualitativo, considera-se que esse trabalho pode apresentar riscos mínimos para os seus participantes. Durante os diálogos envolvendo as Horas do Conto, pode-se gerar algum desconforto quanto às discussões envolvendo as práticas, porém todas as atividades serão lúdicas e divertidas. No entanto, cabe salientar que, em qualquer momento, o responsável poderá retirar sua autorização de participação na pesquisa ou o próprio participante pode expressar sua vontade de não participar das

atividades.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora Mariana Paranhos de Oliveira, através do telefone (51) 981397599 ou pela entidade responsável – Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS fone (51) 3308 3738.

Atenciosamente

Este termo contém os contatos necessários para maiores informações.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a Maria do Rocio Fontoura Teixeira

Email: maria.teixeira@ufrgs.br

Rua Sarmiento Leite, 500, Instituto de Ciências Básicas da Saúde - Sala 219^a, Bairro Centro Histórico - Porto Alegre/RS – Brasil - CEP 90050-170

Telefone: 51 3308-3420

Pesquisadora:

Mariana Paranhos de Oliveira

Email: marianaparanhosdeoliveira@hotmail.com

Rua Sarmiento Leite, 500, Instituto de Ciências Básicas da Saúde - Sala 219^a, Bairro Centro Histórico - Porto Alegre/RS – Brasil - CEP 90050-170

Telefone: 51 3308-3420

Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS (CEP/UFRGS): Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 - Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro - Porto Alegre/RS Fone: +55 51 3308 3738

E-mail: etica@propesq.ufrgs.br

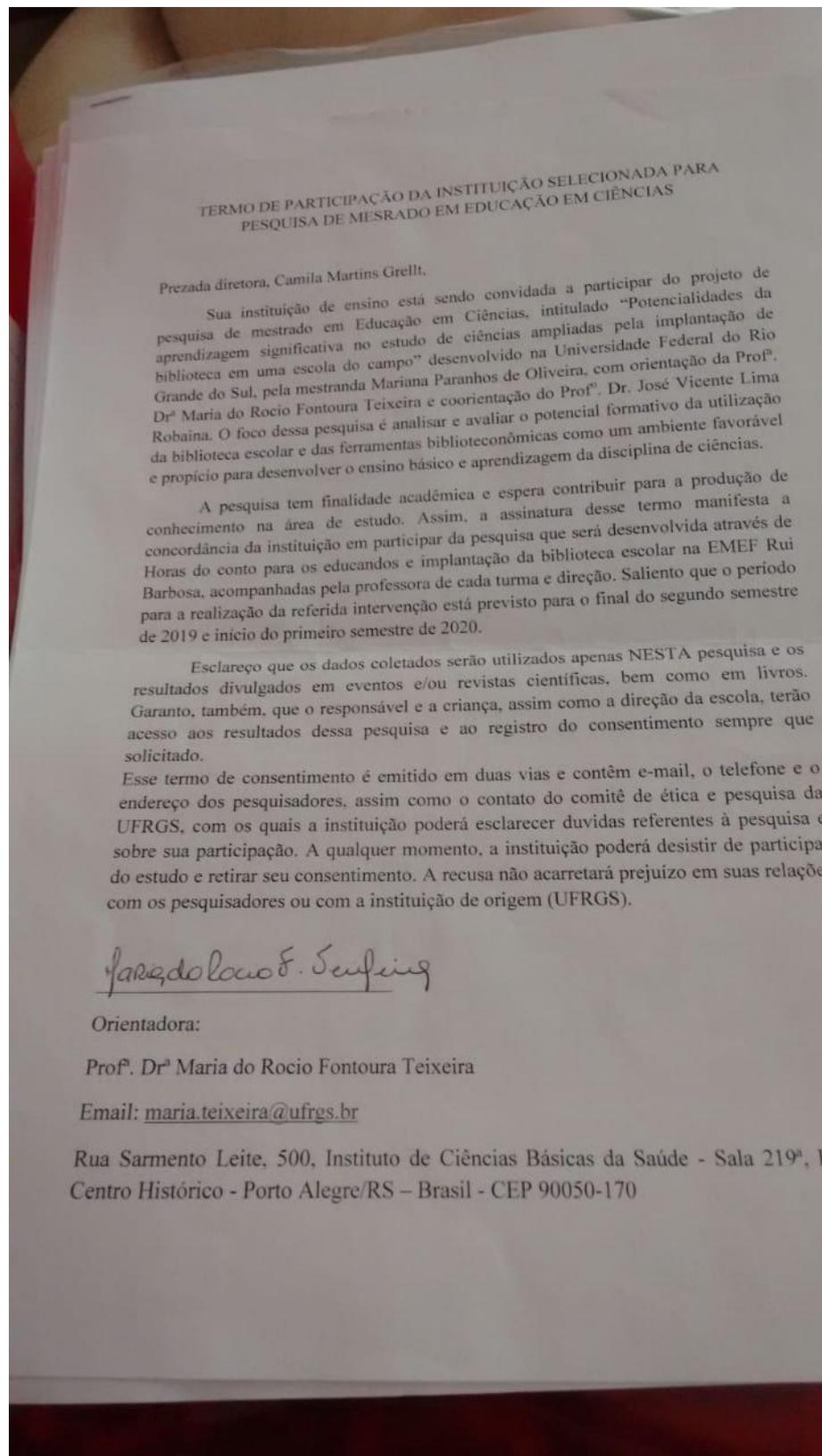
Eu, _____, consinto na participação do(da) menor _____ neste estudo. Fui esclarecido(a) previamente quanto aos riscos e benefícios que envolvem participação nessa pesquisa. Estou de acordo com a participação no estudo proposto, sabendo que dele o(a) menor poderá desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento. Afirmo que entendi os objetivos e as condições da minha participação na pesquisa e estou de acordo com o seu desenvolvimento. Declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome da criança participante: _____

Responsável legal do participante da Pesquisa (assinatura): _____

Nova Santa Rita, ___ de _____ de _____.

ANEXO B - Termo de Participação da instituição selecionada para pesquisa de Mestrado em educação em ciências



Telefone: 51 3308-3420

Mariana Paranhos

Pesquisadora:

Mariana Paranhos de Oliveira

Email: marianaparanhosdeoliveira@hotmail.com

Rua Sarmento Leite, 500, Instituto de Ciências Básicas da Saúde - Sala 219º, Bairro
Centro Histórico - Porto Alegre/RS - Brasil - CEP 90050-170

Telefone: 51 3308-3420

Camila Martins Grellt

Diretora da EMEF Rui Barbosa

Camila Martins Grellt

Email: escolarui Barbosa@hotmail.com

Estrada Fazenda Capela, Assentamento Capela, Sanga Funda - Nova Santa Rita - RS -
Brasil - CEP 92480-000

Telefone: 51 99968-1438

Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS (CEP/UFRGS): Avenida Paulo Gama, 110 -
sala 317 - Prédio Anexo I da Reitoria - Campus Centro - Porto Alegre/RS - Fone: 51
33083738

Email: etica@propesq.ufrgs.br

Declaro que entendi os objetivos e as condições da participação da instituição na
pesquisa e estou de acordo com o seu desenvolvimento.

Nome da Instituição: EMEF Rui Barbosa

Assinatura da Diretora da Instituição: Camila Martins Grellt

Nova Santa Rita, 2 de Outubro de 2019.

Camila Martins Grellt
Diretora
PORT. 616 MAT. 712-9