

Inovações Multidisciplinares: Contribuições e Integração em Múltiplas áreas do Conhecimento

Volume I

**Daniele Fernanda da Silva
Amanda Cristina Marangoni
(organizadoras)**

Inovações Multidisciplinares: Contribuições e Integração em Múltiplas áreas do Conhecimento

Volume I

Daniele Fernanda da Silva
Amanda Cristina Marangoni
(organizadoras)



Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição Não Comercial Sem Derivações 4.0 Internacional – CC BY-NC (CC BY-NC-ND).

Copyright © Todos os direitos reservados. Lei nº 9.610/1998 dos Direitos Autorais do Brasil. Esta obra não pode ser plagiada, mas pode ser divulgada e reproduzida com a citação clara das fontes e autorias.

Todas as imagens e fotos deste livro são do arquivo pessoal dos autores, com prévia autorização para sua publicação.

Conselho Editorial

Prof. Dr. Luciano Flávio de Oliveira – <http://lattes.cnpq.br/0084587484397779>

Profa. Dra. Pritama Morgado Brussolo – <http://lattes.cnpq.br/1055582106065260>

Profa. Ms. Jaqueline Vansan – <http://lattes.cnpq.br/0894824514569829>

Profa. Ms. Kamila Gonçalves – <http://lattes.cnpq.br/6454079411511121>

Prof. Ms. Euvaldo de Sousa Costa Junior – <http://lattes.cnpq.br/7942441394772252>

Prof. Dr. Marcos Pereira dos Santos – <http://lattes.cnpq.br/0118139709326161>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

I11i Inovações Multidisciplinares: Contribuições e Integração em Múltiplas áreas do Conhecimento – Volume I – São Carlos: Editora Scienza, 2024.

73 p.

ISBN (digital) – 978-65-5668-216-7

DOI – <http://dx.doi.org/10.26626/9786556682167.2024B0001>

1. Congresso. 2. Pesquisa. 3. Inovação Tecnológica. 4. Práticas Pedagógicas.
I. Título.

CDD 607 – 372

Elaborado por Natalia Gallo Cerrao – CRB 8/10169

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação, Pesquisas, Temas Relacionados - 607; Educação Primária - Atividades - Eventos Escolares - Alfabetização - 372



Rua Juca Sabino, 21 – São Carlos, SP

(16) 9 9285-3689  

www.editorascienza.com.br | gustavo@editorascienza.com

Sumário

A AFETIVIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL - - - - -	5
---	---

Daiane Rocha Queiroz

A MÚSICA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA - - - -	19
--	----

Maida da Silva Conceição, Evelin Maria Pereira da Silva,

Orlando Menezes da Silva, Laíz Carolíne de Oliveira Santos

A RELEVÂNCIA DO ESTÁGIO NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA DA UFRRJ: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA - - - - -	25
---	----

Gilda Suely Oliveira, João Batista Rodrigues de Abreu, Sandra Regina Gregório

ARTE, CORES E BRINCADEIRAS: RELATO DE EXPERIÊNCIAS LÚDICAS E ESTÉTICAS REALIZADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL - - - - -	30
---	----

Patrícia Leal Rebeque, Valdilanne Guimarães Pereira

LUDOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES DA ESCOLA DO CAMPO -	44
--	----

Frans Robert Lima Melo, Adão Aparecido Molina

COLORINDO A APRENDIZAGEM: O IMPACTO DA ELETRÓLISE DO IODETO DE POTÁSSIO NO ENSINO DE ELETROQUÍMICA - - - - -	53
---	----

Jéssica Higino de Souza, Fred Augusto Ribeiro Nogueira

INCLUSÃO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE NITERÓI: DEPOIMENTOS DAS FAMÍLIAS DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA - - - - -	60
---	----

Gisela Paula Faitanin Boechat

O USO DO TANGRAM NA APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - - - - -	71
---	----

Jéssica Cristina Alda Garcia

A AFETIVIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Daiane Rocha Queiroz

Resumo: Este estudo aborda as relações afetivas na escola, com foco no vínculo entre professor e aluno na Educação Infantil. Utilizando pesquisa bibliográfica, busca-se explorar e examinar documentos e obras de autores renomados que abordam essa temática, visando a obtenção de insights e compreensões mais profundas sobre o assunto, explorando como essas relações podem influenciar a aprendizagem das crianças e como os laços afetivos podem impactar no seu desenvolvimento intelectual e emocional.

Palavras-chave: Afetividade; Educação Infantil; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

No âmbito educacional, a formação e competência dos professores é assunto abordado destacando a importância de qualificações, atualizações e estratégias de ensino. No entanto, o aspecto afetivo na relação entre aluno e professor muitas vezes é negligenciado, resultando em uma diminuição das interações e diálogos significativos na escola.

Neste contexto, é fundamental abrir novos debates sobre o assunto, especialmente no ensino infantil, onde as crianças estão desenvolvendo sua compreensão do mundo e explorando o meio em que

está inserido. Dessa forma, proporcionar experiências, estabelecer vínculos afetivos com as crianças, pode proporcionar um ambiente propício para o aprendizado e o desenvolvimento social, criativo e autônomo das crianças.

Este estudo tem como objetivo geral compreender a importância da afetividade na relação professor-aluno, e como objetivos específicos busca demonstrar como os relacionamentos afetivos influenciam o comportamento das crianças, examinar o papel da família e da escola na mediação do envolvimento dos alunos nas atividades escolares, e oferecer uma análise crítica do tema com base em teóricos como

Jean Piaget (1896- 1980) e Henry Wallon (1879-1962).

A pesquisa é de natureza bibliográfica, baseada na análise de artigos, livros e outros recursos teóricos, em que questões norteadoras foram geradas, como intuito de explorar esse tema a influência da afetividade, principalmente no ambiente escolar, e destacar a importância de promover um ambiente acolhedor que atenda às necessidades emocionais das crianças.

A responsabilidade de promover relacionamentos afetivos recai tanto sobre a escola quanto sobre a família. Portanto, este estudo é relevante não apenas para educadores, mas também para alunos e profissionais interessados em entender as dinâmicas educacionais, especialmente na primeira infância.

Para realizar o presente estudo, optou-se pela metodologia da pesquisa bibliográfica, cujo propósito é organizar de maneira sistemática informações relevantes sobre um tema específico. Lakatos e Marconi (2007, p.157) definem a pesquisa como “um procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais.”

Considerando todos esses aspectos, para concluir esta pesquisa foi necessário realizar leituras criteriosas, elaborar resumos, fichamentos e sínteses, buscando otimizar o trabalho. Assim, a primeira etapa

consistiu na busca por palavras-chave, com o objetivo de localizar documentos relevantes para embasar teoricamente a pesquisa.

As principais palavras-chave consultadas foram Educação Infantil, Afetividade, Aprendizagem, Professor, Aluno, Família, entre outras. Dessa forma, foram examinados títulos, resumos e textos completos para determinar a relevância das informações a serem incluídas nas respectivas análises.

O embasamento teórico deste estudo baseou-se em documentos e em um conjunto de procedimentos sistemáticos, buscando abordar a questão da afetividade na escola de maneira adequada, propondo a reflexão sobre novos aspectos e investigando os autores mais relevantes. Portanto, foi possível estruturar o trabalho utilizando principalmente referências de teóricos como Grochoska (2014), Piaget (1990), Vygotsky (1994), Henry Wallon (1994) e outros. A primeira sessão, A Afetividade no Processo de Aprendizagem, apresenta uma visão geral do tema, discutindo a importância do relacionamento afetivo entre professor e aluno no contexto educacional. Além disso, apresenta os objetivos da pesquisa e a metodologia adotada. A sessão 2, abordará a importância do afeto na educação infantil, Afetividade na Aprendizagem - Neste capítulo, são explorados os conceitos de afetividade e sua relação com o processo de aprendizagem, destacando as contribuições de teóricos

como Piaget e Wallon, seguida da sessão 3, A Importância da Relação Professor/Aluno, explorando a formação docente e Práticas Pedagógicas e a importância da formação dos professores na promoção de práticas pedagógicas que valorizem a afetividade, destacando a necessidade de uma abordagem integrada e sensível às necessidades emocionais dos alunos. Por fim a sessão 4, Família, Escola e Afetividade, discute-se o papel crucial da escola e da família na promoção de relações afetivas saudáveis e no desenvolvimento integral das crianças.

Por fim, na conclusão, apresentar-se-á as principais conclusões do estudo e sugere possíveis direções para futuras pesquisas sobre o tema.

A AFETIVIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Existem algumas formas para que os educadores possam atender a essas necessidades das crianças, como por exemplo, demonstrando engajamento no cuidado e interesse genuíno pelo aluno, estabelecendo uma estrutura clara definindo regras consistentes e promovendo a autonomia permitindo que os alunos façam escolhas e estabeleçam conexões entre o conteúdo escolar e seus interesses pessoais. Quando as necessidades básicas das crianças são atendidas, sua participação nas atividades de aprendizagem é aumentada (Skinner & Belmont, 1993), o que, por sua vez, resulta em um melhor desempenho em testes e

em notas mais altas (Skinner *et al.*, 1990), porém, não é somente esse o foco, ou ao menos não deveria ser. O envolvimento do professor representa a dimensão afetiva das interações professor-aluno e é fundamentado conceitualmente na teoria do apego.

A escola desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral da criança, fornecendo oportunidades para o crescimento intelectual, cognitivo e emocional por meio de interações sociais e construção de conhecimento. Ao considerar o ambiente escolar, é evidente que numerosos estudos destacam a importância da afetividade e da cognição para uma aprendizagem eficaz e não é incomum encontrar abordagens de teóricos como Henry Wallon e Jean Piaget que enfatizam a influência da afetividade no desenvolvimento infantil.

No que diz respeito à afetividade, Piaget (1998) argumenta que ela desempenha um papel significativo na formação global da criança e no desenvolvimento de seu pensamento. Portanto, é essencial que as relações educativas na escola sejam permeadas pela atenção à dimensão afetiva. Profissionais como psicopedagogos, professores e pedagogos precisam internalizar esse entendimento para poderem interagir de forma mais eficaz com os alunos, integrando aspectos emocionais e cognitivos como parte do processo de aprendizagem.

De acordo com Piaget (1962, p.104):

[...] os aspectos afetivos, sociais e cognitivos da conduta são, de fato indissociáveis, a afetividade constitui a energética das condutas cujas estruturas correspondem às funções cognitivas, e se a energética não explica a estruturação nem o inverso, nenhuma poderia funcionar sem a outra.

Em suma, de acordo com Piaget, cognição e afetividade, embora distintas em sua natureza, são interligadas e não podem ser separadas. Em uma de suas obras, Piaget (2001) declara que “É o interesse e, assim, a afetividade que levam uma criança a decidir sobre a ordenação de objetos e quais objetos ordenar”. Ele argumenta que, enquanto a cognição está relacionada à tomada de decisão, a afetividade atua como uma força motivadora no comportamento humano, impulsionando o interesse.

Essa visão sugere a importância de estabelecer relações afetivas na escola para apoiar os alunos e promover um desenvolvimento saudável que transcenda as dificuldades de aprendizagem. Segundo Jean Piaget (1990), a aprendizagem é resultado de uma troca de conhecimentos por meio de interações. Nesse contexto, a afetividade desempenha um papel crucial, uma vez que é fundamental para despertar o interesse e a motivação necessários para a aprendizagem.

É importante ressaltar que a questão da afetividade foi frequentemente dis-

cutida também pelo filósofo e psicólogo Henry Wallon, que defendia que:

[a]s emoções consistem essencialmente em sistemas de atitudes que correspondem, cada uma, a uma determinada espécie de situação. Atitudes e situação correspondente implicam-se mutuamente, constituindo uma maneira global de reagir (...). Opera-se então uma totalização indivisa entre as disposições psíquicas, orientadas todas no mesmo sentido, e os incidentes exteriores. (...) Assim se mistura o social com o orgânico. (WALLON, 1981, p. 148-150)

Wallon foi um médico que enfatizou a importância das emoções e da afetividade nas relações humanas e práticas. Suas teorias foram influenciadas pelas interpretações do marxismo sobre o desenvolvimento individual, social, emocional e cognitivo da criança. Diferentemente de seu contemporâneo Jean Piaget, Wallon concentrou seus estudos no desenvolvimento emocional da criança e no papel das emoções no estabelecimento do vínculo entre criança e adultos. Sua teoria é abrangente e influenciou teóricos como Lev Vygotsky, sendo compatível com ideias modernas sobre o desenvolvimento infantil. Segundo Wallon, o desenvolvimento infantil não ocorre em etapas únicas, mas sim em estágios contínuos caracterizados pela interação entre inteligência e afetividade.

É compreensível que os fatores sociais são essenciais, complementares e inseparáveis do desenvolvimento da criança. Portanto, a criação de um ambiente de sala de aula positivo e favorável, aliado a relações produtivas entre professores e alunos, proporcionará uma plataforma na qual os alunos serão incentivados e motivados a crescer, tanto academicamente quanto pessoalmente.

Na concepção de Peixoto (2012, p. 38):

É importante que o professor seja consciente e reflexivo em suas ações, apto a trabalhar com afetividade em sala de aula, podendo assim desenvolver o lado emocional no seu aluno, dando-lhe o direito de se expressar e ser compreendido. Proporcionando à formação de alunos mais felizes, satisfeitos e interessados pelos estudos.

Dessa forma, o êxito na prática pedagógica reside na dimensão afetiva da relação entre professor e aluno, que se desenvolve por meio das interações estabelecidas em sala de aula. Quando essa relação é construída com afeto, compromisso e carinho, o envolvimento da criança nas atividades escolares é ampliado. Os professores podem, portanto, atender a essas necessidades demonstrando envolvimento, cuidado e interesse pelo aluno, estabelecendo regras claras e consistentes, e promovendo sua autonomia, oferecendo liberdade para que façam escolhas e es-

tabelecendo conexões entre as atividades escolares e seus interesses pessoais.

A IMPORTÂNCIA DO AFETO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No contexto da Educação Infantil, destaca-se sua importância como uma etapa fundamental na trajetória escolar das crianças, visando ao seu desenvolvimento integral. Ao receberem educação desde tenra idade, as crianças geralmente desenvolvem habilidades sociais, cognitivas, intelectuais e de comunicação mais aprimoradas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, em seu artigo 29, estabelece que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, cujo propósito é promover o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, abrangendo aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, em complemento à ação da família e da comunidade.

Nessa perspectiva, a educação infantil desempenha um papel crucial durante essa fase de desenvolvimento da criança, envolvendo objetivos integrados de cuidado e educação. Segundo Sarmiento (2014), uma abordagem centrada no desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil é essencial para garantir seus direitos de forma plena.

Neste sentido, intervenções precoces na primeira infância estão associadas a ganhos cognitivos e socioemocionais signi-

ficativos e assim, os hábitos saudáveis de aprendizagem adquiridos durante o ensino infantil contribuem para o desempenho acadêmico posterior, especialmente para crianças com necessidades educacionais especiais. Dessa forma, as necessidades de intervenção precoce podem ser identificadas precocemente pelos educadores, permitindo uma intervenção direcionada no processo de aprendizagem da criança.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil,

As instituições de Educação Infantil devem tanto oferecer espaço limpo, seguro e voltado para garantir a saúde infantil quanto se organizar como ambientes acolhedores, desafiadores e inclusivos, plenos de interações, explorações e descobertas partilhadas com outras crianças e com o professor (BRASIL, 2013, p. 91).

Entretanto, estabelecer vínculos positivos com os alunos da Educação Infantil requer um investimento de tempo e esforço considerável por parte dos educadores. Eles precisam ensinar as crianças com entusiasmo e dedicação, criando um ambiente de aprendizado positivo na sala de aula. Nesse contexto, as emoções e a afetividade podem desempenhar um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, sendo utilizadas para promover a motivação e o desenvolvimento de habilidades intelectuais significativas, bem como para cultivar atitudes e valores positivos que contribuam para o desenvolvimento gradual da maturidade emocional e social.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil,

Por isso, os sujeitos do processo educativo dessa etapa da Educação Básica devem ter a oportunidade de se sentirem acolhidos, amparados e respeitados pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade. Deve-se entender, portanto, que, para as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, independentemente das diferentes condições físicas, sensoriais, mentais, linguísticas, étnico-raciais, socioeconômicas, de origem, religiosas, entre outras, no espaço escolar, as relações sociais e intersubjetivas requerem a atenção intensiva dos profissionais da educação, durante o tempo e o momento de desenvolvimento das atividades que lhes são peculiares: este é o tempo em que a curiosidade deve ser estimulada, a partir da brincadeira orientada pelos profissionais da educação (BRASIL, 2013, p. 36).

Nesse contexto, é crucial que se estabeleçam vínculos afetivos com professores, colegas de classe e membros familiares desde a Educação Infantil, de modo a proporcionar às crianças experiências emocionais positivas que as incentivem a se envolverem mais e participarem ativamente das atividades escolares. É evidente, portanto, que o impacto positivo das relações afetivas nessa fase inicial da educação básica não deve ser subestimado, uma vez que pode ter efeitos benéficos

significativos, especialmente no que diz respeito ao comportamento dos alunos, devido à qualidade dos laços e relacionamentos entre todos os envolvidos nessa etapa escolar.

A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

À medida que crescem as pesquisas sobre o desenvolvimento e aprendizado humano, também aumentam as oportunidades para que as escolas aprimorem a qualidade de suas práticas educacionais, tornando-as mais eficazes. No entanto, aproveitar essas informações requer a investigação de ideias provenientes de diversas áreas, como as ciências biológicas, psicológicas, neurociências e ciências do desenvolvimento e da aprendizagem, para que a escola possa integrá-las às suas abordagens educacionais.

Como já abordado, o desenvolvimento escolar de uma criança é influenciado por uma série de fatores, incluindo interações ambientais, condições socioeconômico- culturais e as oportunidades de aprendizado tanto dentro quanto fora da escola. Além disso, processos físicos, psicológicos, cognitivos e sociais exercem um papel direto no comportamento do aluno. Nesse contexto, o estabelecimento de relações positivas entre professor e aluno é crucial, uma vez que os educadores ocupam uma posição privilegiada, agindo como importantes fontes de apoio e estímulo para os alunos, especialmente

quando esses aspectos não são fornecidos no ambiente familiar.

Em relação a esse tema, Peixoto (2012, p. 8) ressalta que:

Os educadores em geral, ou seja, pais (e/ou responsáveis) e professores precisam, não só entender como se dá o desenvolvimento, mas também como a cognição e a afetividade estão implicadas nesse processo. E que a afetividade (um tipo de expressão do amor) ajuda o desenvolvimento da cognição. É certo que se aprende melhor quando há um vínculo afetivo entre o ensinante e o aprendente.

Com isso, torna-se evidente que relações positivas entre professor e aluno contribuem para criar um ambiente escolar onde os alunos se sintam parte da comunidade escolar e sejam incentivados a participar ativamente. Isso permite que os alunos desenvolvam confiança para explorar novas experiências e alcancem o sucesso acadêmico, sem o receio do fracasso, enquanto os educadores estabelecem metas e os alunos buscam conselhos e orientações. Dentro do ambiente escolar, os professores frequentemente testemunham uma ampla gama de emoções nas crianças, desde a tristeza de se despedir dos pais pela manhã até a alegria de brincar no recreio, passando pela frustração e raiva quando as coisas não saem como planejado. As crianças estão em processo de identificar e compreender essas emoções, aprendendo a expressá-las e reconhecê-las tanto em si mesmas quanto nos outros.

Para Leite (2008), é relevante considerar que as emoções no ambiente escolar devem ser compreendidas de maneira abrangente, pois as experiências emocionais humanas são complexas. Nesse sentido, a emoção abarca elementos cognitivos e representacionais, como sentimentos e disposições para interagir, que são essenciais para o desenvolvimento infantil. Por essa perspectiva, Peixoto (2012, p.9) argumenta que “As bases emocionais são estabelecidas consciente e inconscientemente por meio de palavras, gestos ou ações, inicialmente transmitidas pelos pais e depois reforçadas pelos outros adultos com quem a criança interage”. O desenvolvimento emocional inclui aprender sobre sentimentos e emoções, compreendendo como e por que eles surgem.

É importante ressaltar que a ansiedade não é a única emoção vivenciada na sala de aula, pois emoções como diversão, raiva, esperança, orgulho e tédio podem influenciar os alunos e seu aprendizado de diversas maneiras. Essas emoções podem ser desencadeadas por vários fatores, como conteúdo das aulas, ambiente escolar, diferenças individuais entre os alunos e fatores externos. Devido à diversidade de emoções e suas causas, e ao número de alunos em uma sala de aula, espera-se que os professores não consigam gerenciar todas essas experiências de forma eficaz. Portanto, é essencial garantir que os educadores sejam altamente qualificados e motivados, conscientes do impacto que exercem não apenas nas notas dos alunos,

mas também em seu bem-estar emocional e desenvolvimento geral, tanto dentro quanto fora da escola.

Assim, a formação dos educadores desempenha um papel crucial no aprendizado das crianças. Nessa linha de pensamento, Chaves *et al.* (2013, p.13) observam que:

A formação de professores para a educação infantil é entendida como um processo permanente que acontece dentro e fora da escola, articulando conhecimentos formalmente estruturados e saberes adquiridos com a prática. Essa concepção enfatiza o caráter histórico e cultural do conhecimento possibilitando uma formação articulada com as necessidades sociais, promovendo a autorrealização e o desenvolvimento dos professores com ela envolvidos.

Nesse contexto, a formação dos professores desempenha um papel crucial, garantindo que eles estejam adequadamente preparados para estimular a criatividade, promover a autonomia e facilitar a socialização das crianças na sala de aula.

Segundo Cunha (2008), o relacionamento afetivo entre o professor e o aluno é fundamental e deve ser priorizado, permitindo que o educador compreenda todos os aspectos da vida do aluno, inclusive seu relacionamento com a família. A família e a comunidade também desempenham um papel significativo no vínculo da criança com a escola. É evidente que o desenvolvimento da aprendizagem é influenciado

pelas interações entre as características individuais da criança e seus contextos familiares, comunitários e escolares.

Cada criança possui necessidades específicas que requerem instrução e apoio personalizados para desenvolver competências, habilidades, confiança e motivação. De acordo com Grochoska (2014), discutir sobre a aprendizagem do aluno implica em refletir sobre o papel da escola na sociedade e seus objetivos. Os educadores operam em um ambiente integrado e dinâmico que visa abordar todos os aspectos do desenvolvimento infantil. Isso demanda uma abordagem holística da prática educacional, que promova relacionamentos afetivos e apoie o desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças.

É importante ressaltar que muitos estudos recentes destacam a importância dos fatores afetivos na prática educacional, pois são motores intrínsecos que aproximam os alunos do aprendizado e aumentam o interesse no conteúdo, tornando os professores mais sensíveis às necessidades de seus alunos.

Como destacado por Tassoni (2008, p. 207):

[...] os sentimentos e emoções produzidos na dinâmica interativa da sala de aula marcaram de maneira significativa a relação dos alunos com o objeto de conhecimento. A intensidade das emoções e sentimentos, agradáveis ou desagradáveis, produzidos nas práticas pedagógicas, possibilita a aproximação

ou afastamento dos alunos com o objeto de conhecimento, levando-os a gostar ou não de aprender e de fazer. Da mesma forma, a maneira como cada professor manifestava a sua relação com o objeto de conhecimento, e com a própria docência, produzia sentimentos que aproximavam ou afastavam os alunos do objeto de conhecimento.

Considerando que no ensino infantil as habilidades sociais, autoestima e visão de mundo estão em processo de desenvolvimento, é crucial que os professores ofereçam aos alunos a oportunidade de expressar suas emoções e preocupações, garantindo que eles compartilhem seus sentimentos de insegurança com os colegas, se assim desejarem.

O papel do educador, nesse contexto, é fundamental, proporcionando um ambiente acolhedor e propício a diversas experiências, bem como momentos para a troca de conhecimento entre os alunos. De acordo com Grochoska (2014), as tradicionais obrigações pedagógicas da escola não são mais adequadas às expectativas dos alunos devido às transformações no contexto escolar ao longo do tempo, exigindo dos

professores novas abordagens que valorizem a relação afetiva, a reflexão na construção do conhecimento e o acesso facilitado à informação.

Portanto, para alcançar a excelência educacional, é essencial que as considera-

ções afetivas e cognitivas sejam levadas em conta, garantindo que os professores estejam emocional e fisicamente presentes em suas interações com os alunos.

FAMÍLIA, ESCOLA E AFETIVIDADE

Na educação formal, a atenção do professor geralmente se volta para os aspectos cognitivos do ensino e da aprendizagem, com a maior parte do tempo dedicada a atividades voltadas para resultados cognitivos. Avaliar o comportamento e os resultados afetivos das crianças pode ser desafiador para os professores, uma vez que esses aspectos não são facilmente reconhecidos nem abordados por métodos puramente cognitivos.

Dessa forma, é importante considerar a qualidade dos vínculos afetivos nas relações entre escola e família, pois esses laços podem ter um impacto direto na dinâmica da sala de aula. Conforme observado por Machado (2013, p. 143), “Além da família, todos os profissionais que atuam nas instituições escolares, clubes, grupos de jovens entre outros, têm o dever de educar as crianças e os adolescentes e transformá-los em cidadãos críticos e participativos no meio social.” Assim, para que as crianças alcancem seu melhor desempenho acadêmico, é fundamental que os pais se envolvam ativamente em sua educação, respeitando os direitos e as legislações que garantem à criança o acesso à educação.

Nesse contexto, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu artigo 227, estabelece claramente que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária [...]

A educação tem suas raízes no ambiente familiar, onde a criança molda sua identidade e adquire suas noções de certo e errado muito antes de ingressar formalmente na escola. Embora a escola desempenhe um papel fundamental no desenvolvimento do caráter da criança, o impacto mais significativo vem da família, especialmente dos pais, seja no desenvolvimento moral, comportamental ou acadêmico.

Nesse contexto, compreende-se que o sucesso acadêmico começa muito antes do início das aulas, pois as crianças cujos pais destacam a importância da educação têm maior probabilidade de desenvolver a motivação necessária para alcançar seus objetivos acadêmicos e profissionais. De acordo com Salvador *et al.* (1999), as práticas educacionais atuais variam no que diz respeito ao controle exercido pelos pais sobre os filhos. No entanto, observa-se um progresso, e as famílias estão cada vez mais conscientes de sua

responsabilidade em educar as crianças, contribuindo assim para a formação de cidadãos responsáveis na sociedade.

É na família que as crianças experimentam suas primeiras lições de vida, exploram o mundo e se desenvolvem. O papel do educador é esclarecer as expectativas dos pais, oferecer oportunidades claras e viáveis para que participem da vida escolar e comunicar suas expectativas em relação ao comportamento da criança. Embora o professor não tenha controle direto sobre as ações dos pais em casa, ele pode e deve criar um ambiente propício para o aprendizado, incentivando práticas como a leitura antes de dormir, acompanhamento das tarefas de casa e diálogo sobre a vida escolar.

Sobre esse aspecto, Machado (2013, p. 144) adverte:

É geralmente a criança que se comporta de maneira errônea na escola, mente a seus pais; é necessário que esses pais tenham um vínculo maior com a escola, precisam estar mais presentes, mostrando aos filhos que os amam e que se preocupam com eles. O maior erro dos pais é criar atrito com professor ou outro funcionário da instituição escolar, fazendo isso deixará claro para seu filho que acredita somente no que ele fala o que poderá servir de estímulo para suas mentiras.

É importante ressaltar, também, que as primeiras experiências de aprendizado ocorrem no ambiente familiar, onde a

criança adquire as normas sociais e os pais assumem o papel fundamental de educadores, promovendo o bem-estar, a socialização e o desenvolvimento emocional, buscando estimular todos os aspectos do crescimento físico, intelectual e emocional de seus filhos.

Machado (2013) destaca que os valores são elementos essenciais na formação da personalidade e não são inatos, mas sim aprendidos por meio da educação. Embora os valores possam ser ensinados em todas as fases da vida, seu ensino na infância é especialmente importante, pois é nesse período que a personalidade começa a se moldar. Assim, compreende-se que a educação tem início na família e continua nas instituições de ensino, destacando a relevância de ambos os ambientes. Os valores fundamentais são adquiridos principalmente por meio do exemplo dos pais. Quando não há consistência entre os valores ensinados ou observados em casa e na escola, podem surgir conflitos.

Salvador *et al.* (1999, p. 166) defendem que:

Práticas educativas em que um elevado grau de controle e de exigências maturidade combinam-se com um ambiente bastante comunicativo e afetuoso refletem o estilo dos pais denominados democratas. Considera-se que favorecem a autoestima dos filhos e que contribuem ao alcance da autorregulação responsável.

Neste sentido, é essencial que escolas e pais ou responsáveis colaborem para o contínuo desenvolvimento do caráter dos alunos ao longo de sua jornada educacional. O sucesso durante os anos escolares dos alunos depende do esforço conjunto e dos relacionamentos afetivos estabelecidos entre escola e família, visando atender às necessidades das crianças e promover seu desenvolvimento saudável.

Picanço (2012) contribui para essa discussão ao destacar que educadores e escola são parceiros indispensáveis, e a educação envolve estabelecer relacionamentos com todas as partes interessadas, incluindo estudantes, equipe de apoio e pais. Nesse sentido, a família deve colaborar com a escola, pois sem o apoio dos pais, os esforços dos educadores são limitados; a educação se torna mais eficaz quando escola e família trabalham juntas. A promoção de um modelo de parceria pela instituição educacional implica desenvolver um tipo de relacionamento com as famílias que exige a participação dos pais na escola.

Segundo Salvador *et al.* (1999, p. 158), “a família tem funções psicossociais de proteção de seus membros e facilitação de sua adaptação à cultura à qual pertencem”. Crianças vulneráveis que enfrentam situações de estresse quase contínuo apresentam níveis elevados de cortisol, o que afeta diretamente suas capacidades cognitivas e de tomada de decisão. Assim, seja por meio de uma associação de pais

de alunos, acompanhando um passeio escolar ou participando de uma feira, o envolvimento na escola permite aos pais compartilharem com os professores um objetivo comum: o bem-estar e o desenvolvimento das crianças.

Reflete-se, portanto, que a afetividade na relação entre família e escola requer um debate constante, pois os laços afetivos estabelecidos entre ambas as partes possibilitam o sucesso das crianças na escola e na vida. Segundo Picanço (2012), a construção de laços afetivos entre escola e família é uma aliança fundamental. Surge então a necessidade de os pais ou responsáveis da criança estarem sempre em sintonia com a comunidade escolar, demonstrando interesse, participando e contribuindo significativamente para que surjam novos resultados benéficos na aprendizagem.

A qualidade do ambiente da sala de aula deve ser moldada para atender às necessidades das crianças. Assim, a trajetória para o sucesso escolar começa desde a concepção das crianças e é influenciada tanto pela genética quanto pelo ambiente em que estão inseridas.

Picanço (2012, p. 22) reflete que “a função que a família desempenha, não só não é nada fácil como deve ser exigida responsabilidade de todos os que convivem com a criança, desde os pais, irmãos, outros familiares, aos adultos que a rodeiam”.

Portanto, é necessário que a escola estabeleça uma relação com a família para conhecer melhor o aluno, suas dificuldades e seu comportamento, visando participar da vida dessa criança por meio de um relacionamento afetivo com todos os envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos objetivos delineados neste estudo, foi possível identificar diversos desafios enfrentados por educadores e alunos no contexto educacional, especialmente no que diz respeito à dimensão afetiva, a qual influencia todos os aspectos da vida humana e, de maneira muito direta, o ambiente da sala de aula. A aprendizagem é um processo complexo que engloba tanto habilidades cognitivas quanto sociais, além de dimensões psicológicas, e é fundamental considerar ambos os aspectos para melhorar o desempenho dos alunos. Portanto, constatou-se que as relações estabelecidas entre professores e alunos desempenham um papel crucial nesse processo.

Destaca-se, ainda, que as emoções foram amplamente discutidas, pois diversos estudiosos e teóricos enfatizam a importância de os educadores levarem em consideração

os sentimentos dos alunos no ambiente escolar. As mudanças no processo de ensino e aprendizagem não decorrem apenas da transmissão de conhecimen-

to, mas também da interação e relação afetiva entre professor e aluno, visto que a construção de vínculos sólidos pode ser um dos fatores mais significativos na transformação da trajetória educacional de uma criança.

Embora a pesquisa sobre questões emocionais no contexto escolar esteja em ascensão, é crucial promover reflexões mais profundas sobre a afetividade na escola, a fim de revisar conceitos e perspectivas sobre o tema. A fase da Educação Infantil assume especial importância nesse contexto, pois é nesse período que podemos antecipar quais crianças podem enfrentar dificuldades de comportamento e aprendizagem no ensino fundamental, com base em suas características individuais, no ambiente familiar e nas interações familiares. A afetividade, nesse contexto, permite que o educador se aproxime mais da criança, compreendendo suas dificuldades, inclusive as emocionais, e avaliando se ela está inserida em um ambiente familiar de risco, contribuindo assim para o bem-estar emocional do aluno.

Conclui-se, portanto, que é cada vez mais importante que o educador promova aulas que incentivem as capacidades e competências, levando-o a buscar constantemente novos conhecimentos e a se tornar um facilitador, um professor que não apenas domina o conteúdo e as metodologias de ensino, mas também sabe como criar um ambiente positivo para as crianças na sala de aula.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. L. **Afetividade: Os benefícios da utilização da afetividade como instrumento facilitador da aprendizagem de crianças nas séries iniciais do ensino fundamental**. Brasília. Trabalho de conclusão de curso. 2005. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream> Acesso em: 03 de Março de 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_07.05.2015/art_227_](http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_07.05.2015/art_227_.). Acesso em 06 de fev. de 2020.

. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em 11 de fev. de 2020.

CHAVES, A. M. *et al.* **Formação do professor da educação infantil: infância, criança e ludicidade**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba. 2013, p.13.

CUNHA, Antônio Eugênio. **Afeto e aprendizagem: relação de amorosidade e saber na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak. 2008.

GROCHOSKA, M. A. **Organização escolar: perspectiva e enfoques**. 2. Ed. Ver. Curitiba. Intersaberes. 2014. Série pesquisa e prática profissional em Pedagogia.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. (Org.). **Afetividade e Práticas pedagógicas**. São Paulo. Casa do psicólogo. 2. Ed. 2008.

MACHADO, Gilmar. **Paradigmas escolares - processos conceituais da educação**.

Ariquemes, RO: 1. Ed. 2013.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro. LTC. 1990.

. **A Relação da afetividade com a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Vol. 26 n 3, 1962.

, **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro. Forense Universitária. 2001.

PEIXOTO, D. C.F. **Afetividade e aprendizagem: Uma união necessária para a educação**. Niterói. 2012. Disponível em: <https://www.avm.edu.br/docpdf/monografia> Acesso em: 05 de Março de 2020.

PICANÇO, A. L. **A relação entre escola e família. As suas implicações no processo de ensino-aprendizagem**. Dissertação. Lisboa. 2012. Disponível em: <https://comun.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2264/1/AnaPicanco.pdf> Acesso em 15 de fev. de 2020.

SALVADOR, C. C. *et al.* (org.). **Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SARMENTO, M. J. **Infância contemporânea e educação infantil: Uma perspectiva a partir dos direitos da criança**. 2014. Simpósio. Unesp. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/simposios> Acesso em: 13 de fev. de 2020.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23. 2000, Caxambu. Anais. Caxambu. 2000a. Disponível em: <http://www.cursosavante.com.br/cursos/curso40/> Acesso em 10 de fev. de 2020.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1981.

A MÚSICA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA

*Maida da Silva Conceição, Evelin Maria Pereira da Silva,
Orlando Menezes da Silva, Laíz Carolíne de Oliveira Santos*

INTRODUÇÃO

A música, uma manifestação artística presente em todas as culturas, acompanha a humanidade desde tempos remotos, desempenhando funções sociais, culturais, e até mesmo políticas. Além de ser um meio de expressão dos sentimentos e das realidades de diferentes grupos sociais, a música possui uma capacidade ímpar de despertar emoções, estimular reflexões e criar vínculos entre indivíduos. Por meio de suas melodias, harmonias e letras, a música comunica ideias, valores e histórias que ajudam a compreender a diversidade cultural e as transformações sociais ao longo do tempo. Nesse sentido, a música pode ser vista como uma poderosa ferramenta de comunicação e aprendizagem, capaz de transitar entre disciplinas e gerar discussões significativas em diversos contextos educacionais.

A Geografia, por sua vez, é uma ciência que se dedica ao estudo do espaço geográfico, entendendo-o como uma cons-

trução dinâmica que resulta da interação entre os elementos naturais e as atividades humanas. Ao explorar o relevo, os climas, a vegetação, os solos, e, principalmente, as relações entre sociedade e natureza, a Geografia nos oferece uma visão ampla e interconectada do mundo. No entanto, o ensino da Geografia enfrenta o desafio de transformar conteúdos densos e, por vezes, distantes da realidade dos estudantes, em algo mais palpável e interessante. Esse desafio é ainda maior nos anos finais do Ensino Fundamental, uma etapa crucial em que os alunos estão consolidando suas aprendizagens e começando a formar visões críticas sobre o mundo em que vivem.

A didática, como ciência que investiga e orienta o processo de ensino-aprendizagem, busca estratégias que tornem o ensino mais eficiente, atrativo e significativo. No contexto da Geografia, a didática tem como desafio facilitar a compreensão de conceitos complexos, como territorialidade, globalização, dinâmicas populacio-

nais e transformações ambientais, de maneira que os estudantes consigam associar esses temas à sua vivência cotidiana. É justamente nesse ponto que a música pode ser inserida como um recurso didático valioso. A música, além de ser uma manifestação cultural universal, conecta diferentes áreas do conhecimento e desperta o interesse dos alunos, facilitando o diálogo entre os saberes formais e informais.

METODOLOGIAS DE ENSINO E RECURSOS DIDÁTICOS

Os recursos didáticos são ferramentas empregadas para facilitar a compreensão e assimilação dos conteúdos ensinados em sala de aula, além de promover e estimular o processo de ensino-aprendizagem. Eles tornam as aulas mais dinâmicas, variadas e envolventes, capturando a atenção dos alunos. Com o avanço da globalização e a maior acessibilidade a tecnologias como celulares e smartphones com capacidade para reprodução de música, muitos estudantes têm acesso constante a esses meios, o que facilita a inclusão de atividades que utilizam tais recursos, frequentemente já disponíveis no ambiente escolar.

Um dos principais desafios enfrentados no ensino é a aplicação de metodologias em sala de aula e a escolha dos recursos didáticos pelos professores. A falta de um planejamento flexível e inovador pode comprometer o envolvimento dos alunos. É essencial que os professores evitem improvisações e transmitam os conteú-

dos com clareza e confiança, facilitando a compreensão. De acordo com Passini (2010, p. 101), o planejamento das aulas deve contemplar a escolha dos recursos e a dinâmica, e é responsabilidade do professor selecionar as formas e conteúdos mais adequados para atingir os objetivos educacionais estabelecidos.

Diante da responsabilidade do professor de Geografia na formação de alunos críticos e reflexivos, é fundamental que os recursos tecnológicos mais modernos e os métodos tradicionais, como o uso de quadros, livros e revistas, sejam cuidadosamente planejados. Esses materiais precisam ser aplicados de maneira estratégica, com o objetivo de garantir um impacto positivo no processo de ensino-aprendizagem e promover uma conexão maior com o cotidiano dos alunos. Vesentini (2001, p. 31) ressalta que o professor deve adaptar suas aulas à realidade dos estudantes, incorporando elementos que despertem seu interesse, como computadores, imagens e jogos, sem perder de vista as mudanças tecnológicas e culturais do mundo em que ambos vivem.

Com o avanço da tecnologia e a expansão dos meios de comunicação, a necessidade de adaptar as práticas pedagógicas ao contexto moderno torna-se cada vez mais urgente. O ensino de Geografia precisa ser revitalizado, utilizando uma variedade de recursos didáticos que ofereçam aos alunos novas perspectivas e promovam maior engajamento nas aulas.

A utilização de tecnologias como aparelhos de som, televisores, computadores e projetores possibilita aos professores uma maneira mais eficiente de apresentar o conteúdo em sala de aula. Esses recursos audiovisuais devem servir como complementos aos métodos tradicionais, e não como substitutos, pois ajudam a despertar o interesse dos alunos em pesquisar e aprofundar os temas discutidos. Muitas vezes, o ensino teórico pode parecer desinteressante, mas, quando associado a recursos audiovisuais, o conteúdo torna-se mais envolvente.

Diante de um mundo cada vez mais imerso em tecnologias audiovisuais, crianças e jovens precisam aprender a se adaptar a novos códigos de comunicação, e que a educação formal ainda não tem aproveitado devidamente essas linguagens emergentes. O uso de recursos midiáticos na escola pode ajudar a preencher essa lacuna, proporcionando uma educação mais atual e relevante para a realidade dos alunos.

O uso de recursos audiovisuais, além de tornar as aulas mais atraentes, cria um ambiente propício para que os alunos se sintam mais confiantes em participar, questionar e discutir os temas abordados.

Recursos sonoros, por exemplo, são ferramentas eficazes para transformar aulas monótonas em experiências mais dinâmicas e interativas. Contudo, é importante lembrar que esses recursos não

devem substituir o livro didático ou outros métodos pedagógicos, mas sim complementá-los, proporcionando um aprendizado mais completo e significativo.

A MÚSICA NOS CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA

Por muito tempo, o ensino de Geografia foi caracterizado como excessivamente enciclopédico, centrado na memorização de conteúdos, resultando em aulas monótonas e pouco envolventes. Essa abordagem tornou a disciplina menos atrativa, o que incomodou muitos professores que buscavam transformar essa realidade. Em algumas escolas, a Geografia chegou a ser vista como uma disciplina de menor importância em comparação com outras áreas do conhecimento. No entanto, esforços para reverter essa percepção têm levado à busca de métodos que tornem as aulas mais dinâmicas e interativas. Nesse contexto, a música surge como um recurso inovador para tornar o ensino mais atrativo e estimulante.

A música é uma ferramenta poderosa no processo educacional, pois revela como o indivíduo enxerga a sociedade à sua volta. Ao analisar letras de músicas e explorar as expressões corporais, os alunos podem demonstrar suas percepções sobre o mundo e os valores humanos. Além disso, a música pode servir como ponto de partida para a exploração de informações culturais e para a valorização do patrimônio de diferentes povos.

Os professores desempenham o papel crucial de mediadores culturais no processo educativo, e é fundamental que reconheçam a importância da arte no desenvolvimento dos alunos. A música, em particular, pode ser utilizada para criar momentos de aprendizado significativos, permitindo que os estudantes construam conhecimento de maneira crítica e criativa. O uso da música nas aulas oferece uma oportunidade de conectar o conteúdo escolar à realidade dos alunos, promovendo o engajamento e a reflexão.

A música não é apenas um recurso pedagógico simples; ela tem o potencial de criar um ambiente de aprendizado amplo e diversificado. Quer seja através de instrumentos elétricos ou de sons corporais, como palmas e assobios, a música transporta os alunos para novas experiências de aprendizado, cujas intensidades variam conforme suas características individuais.

Ao incorporar a música na prática pedagógica das aulas de Geografia, busca-se promover uma nova dinâmica, onde o senso comum e o conhecimento científico se complementam, resultando em um aprendizado mais significativo. A música, combinando melodia e letra, pode ser utilizada para criar situações-problema inspiradas no cotidiano, favorecendo a formação de cidadãos de maneira lúdica e interativa. Isso se deve à diversidade de temas que podem ser explorados através dos diferentes gêneros musicais. Assim,

a música se torna um instrumento valioso para enriquecer o ensino de Geografia e aproximar os alunos da realidade social em que vivem.

Cada música pode ser conectada a conteúdos geográficos específicos, proporcionando novas formas de interpretar e compreender o espaço geográfico e suas dinâmicas. A seguir, conseguimos relacionar algumas músicas e suas possíveis aplicações em sala de aula.

Fotografia 3x4 – Belchior trata de temas como identidade e migrações internas no Brasil, especialmente a saída de nordestinos para outras regiões em busca de melhores condições de vida. A letra reflete a transformação cultural que essas migrações causam tanto para quem parte quanto para quem fica podendo ser usada para discutir o processo de urbanização e a migração no Brasil.

Em Conheço o Meu Lugar – Belchior, há uma forte ligação com a identidade regional e a percepção do lugar, aspectos essenciais para trabalhar temas como regionalismo e a valorização das características próprias das regiões brasileiras, em especial o Nordeste.

Construção – Chico Buarque aborda a expansão urbana e a exploração do trabalhador na construção das cidades, sendo uma boa escolha para discutir o crescimento desordenado das áreas urbanas e a segregação espacial. A letra destaca o ciclo repetitivo e exaustivo da vida do tra-

balhador, relevante para a análise crítica dos impactos da urbanização.

Apesar de Você – Chico Buarque é uma canção de protesto contra a representação política, permitindo o debate sobre geopolítica e as dinâmicas territoriais em regimes autoritários. A música incentiva discussões sobre a liberdade, a luta por direitos e o impacto de governos autoritários no espaço geográfico e na sociedade.

Admirável Gado Novo – Zé Ramalho traz uma crítica à alienação das massas e ao controle sobre as populações rurais, sendo excelente para abordar a questão agrária no Brasil e a desigualdade de acesso à terra. Essa música também pode ser usada para discutir a modernização do campo e os conflitos agrários.

Pra Não Dizer Que Não Falei das Flores – Geraldo Vandré é um hino de resistência e pode ser associada a temas como movimentos sociais e conflitos rurais, sendo apropriada para discussões sobre a reforma agrária e a luta pela posse de terras no Brasil.

Rosa de Hiroshima – Secos e Molhados fala sobre os efeitos devastadores da bomba atômica, o que permite discutir temas como os impactos ambientais e humanos da guerra, bem como os conflitos geopolíticos e seus desdobramentos no espaço global.

Pela Internet – Gilberto Gil aborda a expansão das redes digitais e o impacto

da internet na sociedade, sendo útil para debater os processos de globalização, as transformações no espaço geográfico causadas pela conectividade e a evolução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Propaganda– Nação Zumbi critica a influência da propaganda nas vidas urbanas, sendo um recurso interessante para trabalhar o tema do consumismo e sua relação com a formação das paisagens urbanas, além da transformação do espaço público.

Essas músicas, quando integradas ao ensino de Geografia, permitem uma rica análise crítica do espaço geográfico, enquanto conectam os conteúdos com questões culturais e sociais contemporâneas. A música torna-se, assim, uma ferramenta poderosa para estimular a reflexão, a sensibilização e a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música, como manifestação cultural e artística, mostra-se uma ferramenta poderosa para o ensino de Geografia, oferecendo aos alunos novas perspectivas e formas de interação com os conteúdos. Ao utilizar letras de músicas que abordam temas sociais, culturais e políticos, os professores podem facilitar a compreensão de conceitos geográficos complexos, conectando-os à realidade dos estudantes de forma lúdica e crítica. As canções selecio-

nadas, com suas diferentes abordagens sobre migrações, urbanização, desigualdade social e globalização, exemplificam como a música pode enriquecer o aprendizado, promovendo a reflexão sobre o espaço geográfico e o dinamismo.

Além de tornar as aulas mais dinâmicas e envolventes, a música permite que os alunos se conectem com os conteúdos de maneira significativa, criando oportunidades para discussão profunda sobre as relações entre a sociedade e o espaço. O uso de recursos musicais como complemento às metodologias tradicionais de ensino também amplia as possibilidades de compreensão das especificidades geo-

gráficas, proporcionando um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e engajado.

Portanto, integrar a música ao ensino de Geografia contribui não só para a formação de cidadãos mais críticos e conscientes de sua realidade, mas também para a construção de um ensino mais interativo e significativo, em que o diálogo entre os saberes científicos e culturais promove uma educação mais humanizadora.

REFERÊNCIAS

- PASSINI, Elza Yasuko. **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2010.
- VESENTINI, J. W. Educação e ensino de Geografia: Instrumentos de dominação e/ou libertação. In: CARLOS, A. F. A. (org). **A Geografia em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001.

A RELEVÂNCIA DO ESTÁGIO NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA DA UFRRJ: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Gilda Suely Oliveira¹, João Batista Rodrigues de Abreu², Sandra Regina Gregório²

Resumo: O presente trabalho refere-se ao Relato de Experiência vivenciado ao longo do estágio profissional na EMEF Professora Maria Dulce Rocha Duarte Barbosa, componente curricular do mestrado em educação agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. O objetivo foi contribuir com a escola do bairro onde moro, auxiliando nas atividades administrativas e como contrapartida refletir sobre a importância dela para a comunidade. Acompanhar a rotina da EMEF Profa. Maria Dulce Rocha Duarte Barbosa foi singular não apenas para o cumprimento de uma exigência do Programa de Mestrado, mas para elucidar algumas questões, provocar outras e instigar principalmente a necessidade de formação continuada nessa área de estudo, de forma que o presente relatório busca apresentar a referida experiência por meio de uma análise da Matriz SWOT, onde consideramos como variáveis externas, as oportunidades e ameaças, ambiente externo, incontornáveis a escola, dizem respeito a agentes externos a esse ambiente. E, como variáveis internas, as forças e fraquezas, relativas ao ambiente interno, variáveis controláveis à escola.

Palavras-chave: Pós-Graduação; Estágio; Educação Básica; Relato de experiência; Gestão Escolar.

1. Discente PPGEA/UFRRJ, Rio Verde-GO, Brasil (gildasuely27@gmail.com)

2. Docentes PPGEA/UFRRJ, Seropédica-RJ, Brasil

INTRODUÇÃO

O estágio é considerado uma ferramenta pedagógica fundamental na formação do aluno, desde o ensino básico passando pela graduação e pós-graduação. Neste sentido, o Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), além das semanas de formação com disciplinas obrigatórias no programa de mestrado, existe ainda o módulo de estágios a ser cumprido pelos discentes. Neste contexto, os estágios estão divididos em profissional e pedagógico, com 80 horas cada, integralizando assim, um total de 160 horas para o módulo de formação, que deverão ser realizados em locais diferentes do trabalho do mestrando. O estágio profissional promovido pelo PPGEA tem em seu cerne uma proposta voltada para a aprendizagem significativa, pautada em objetivos múltiplos: compreender os objetivos e o modo de funcionamento de uma unidade produtiva; analisar os diferentes processos de produção e organização de trabalho; identificar as atividades exercidas por diferentes categorias de trabalhadores e traduzi-las em termo de competências e; analisar em que a empresa pode ser apoio e objetivo de aprendizagem para os alunos em educação profissional agrícola.

O presente estudo é fruto do relato da experiência vivenciada por uma mestranda durante o período de estágio profissional do Programa de Pós-Graduação em Edu-

cação Agrícola (PPGEA) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), para a turma 2022-1.

O estágio profissional foi realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Maria Dulce Rocha Duarte Barbosa, no período de 01 de fevereiro a 31 de março de 2023, na cidade de Rio Verde, estado de Goiás, e teve como objetivo auxiliar nas atividades administrativas da escola.

A escola existe há 34 anos e é referência na comunidade local, sendo responsável pela educação infantil, pré-escola (quatro e cinco anos) e pelo ensino fundamental I, do 1º ao 5º ano. Atualmente o prédio da EMEF Profa Maria Dulce Rocha Duarte Barbosa é composta por 05 salas de aula e aproximadamente 20 profissionais para o atendimento às demandas da educação no bairro.

A escola apresenta anualmente entre 51 e 200 matrículas de escolarização e segundo os registros do governo, possui cobertura da educação infantil, pré-escola (quatro e cinco anos) ensino fundamental do 1º ao 5º ano.

O funcionamento ocorre de segunda a sexta-feira das 07h00min às 17h30min. Segundo a Diretora, a equipe técnica trabalha no sentido de dar suporte ao trabalho administrativo na escola, auxiliando no planejamento e execução das atividades, ficando ainda à disposição para as situações com demandas espontâneas.

A educação, assim como a proteção, é um direito de todos. A organização da educação, no Brasil, pauta-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

No que versa sobre a Gestão Escolar, esta engloba diversas atribuições dentro da escola, conforme se depreende do educador Libâneo (2004, pág. 101), afirma que, [...] “a gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos”. De acordo com Libâneo (2004), esta é compreendida como agregadora de pessoas, que possui interações sociais, estabelecendo entre si e com contexto sociopolítico nas formas democráticas de decisões.

MATERIAL E MÉTODOS

Este trabalho teve como objetivo observar e vivenciar a rotina da gestão administrativa da Escola Municipal Professora Maria Dulce Rocha Duarte Barbosa e contribuir com um olhar externo sobre a realidade posta, por entender a importância da mesma para a comunidade daquele território. É uma pesquisa de cunho qualitativo, utilizando para isto o método da observação participante, bem como análise documental e conversas

informais com os sujeitos da pesquisa. A análise ou matriz SWOT é um instrumento de gestão cujo objetivo é apoiar os gestores ao planejamento estratégico da instituição. O termo SWOT é resultante das iniciais de quatro palavras inglesas, são elas: strenghts (forças), weaknesses (fraquezas), opportunities (oportunidades) e threats (ameaças), na língua portuguesa usaram a sigla FOFA.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Acompanhar a rotina da EMEF Professora Maria Dulce Rocha Duarte Barbosa foi singular não apenas para o cumprimento de uma exigência do Programa de Mestrado, mas para elucidar algumas questões, provocar outras e instigar principalmente a necessidade de formação continuada nessa área de estudo, de forma que ao final do estágio profissional foi entregue à gestora da escola, um relatório com todas as atividades desenvolvidas no período com uma análise feita através da matriz SWOT, onde consideramos como variáveis externas, as oportunidades e ameaças, ambiente externo, incontroláveis a escola, dizem respeito a agentes externos a esse ambiente. E, como variáveis internas, as forças e fraquezas, relativas ao ambiente interno, variáveis controláveis à escola, conforme demonstrado na figura 1, a seguir:

FATORES INTERNOS		FATORES EXTERNOS	
PONTOS FORTES		PONTOS FRACOS	
FORÇAS	OPORTUNIDADES	FRAQUEZA	AMEAÇA
Escola municipal gratuita	Acesso à educação	Ergonomia de cadeiras e mesas escolares	Influência no estresse físico de alunos
Sala de aula climatizada	O bem-estar contribui para o aprendizado	Quadra esportiva sem cobertura	Falta de espaço em dias chuvosos e com muito sol.
Alimentação escolar	Incentivo para frequência nas aulas	Segurança humana e/ou caseiro	Exposição à furtos
Chromebooks	Inclusão digital.	Iluminação no ambiente escolar	Rendimento e desempenho dos alunos
Acesso à Internet	Comunicação com os pais	Área verde sem manutenção	Animais peçonhentos
Banheiro com acessibilidade	Inclusão de crianças com necessidades específicas na escola	Telhado sem manutenção	Infiltração de água da chuva

Figura 1 - Análise da EMEF Profa. Maria Dulce Rocha Duarte Barbosa, através da Matriz SWOT. Fonte: Elaborada pela Autora (2024) durante o estágio profissional.

A análise ou matriz SWOT é um instrumento de gestão cujo objetivo é apoiar os gestores ao planejamento estratégico da instituição. O termo SWOT é resultante das iniciais de quatro palavras inglesas, são elas: strenghts (forças), weaknesses (fraquezas), opportunities (oportunidades) e threats (ameaças), na língua portuguesa usaram a sigla FOFA.

Segundo Araújo (2023, p.10) “a utilização da matriz SWOT como ferramenta estratégica na gestão escolar participativa colabora para o direcionamento de ações apropriadas para alcançar os objetivos traçados[...]”.

Na visão de Laet *et al.*(2023, p.188) “[...] ao aplicar às estratégias delineadas por meio da análise SWOT, as escolas públicas têm a capacidade de oferecer uma educação de maior qualidade, preparando-se de forma proativa para um ambiente educacional dinâmico e competitivo”.

Para Fonseca; Nunes (202, p. 536) “[...]a gestão ou a administração de qualquer organização requer, além do conhecimento da própria atividade e seu entorno, algumas competências e habilidades imprescindíveis e específicas da gestão [...]”.

Em seu estudo, Souza (2020, p. 11) “[...] uma ferramenta de análise estraté-

gica que possa contribuir para o redirecionamento das ações e alinhamento do planejamento pedagógico e administrativo da escola estudada”.

CONCLUSÃO

Vivenciar o cotidiano da EMEF Profa. Maria Dulce Rocha Duarte Barbosa representou uma experiência ímpar, pois mais do que o cumprimento de uma etapa, significou a possibilidade de contribuir a partir de reflexões feitas com aqueles com que manteve contato durante o estágio, permitindo compreender a dinâmica das relações interpessoais entre os profissionais, o ambiente, a forma de gestão e também as dificuldades enfrentadas, especialmente do ponto de vista da infraestrutura, onde foi possível perceber quais os pontos fortes e fraquezas da escola. Vale destacar que o empenho de toda equipe escolar significa um avanço para a gestão.

AGRADECIMENTOS

Ao Secretário Municipal de Educação de Rio Verde, Professor Miguel Rodrigues Ribeiro, por aceitar a realização do Estágio, fundamental após mais uma etapa da minha formação enquanto mestranda, como também para meu fazer profissional enquanto educadora. À Supervisora/Preceptora da Escola Municipal de Ensino Fundamental, Professora Maria Dulce Rocha Duarte Bar-

bosa, Diretora Leide Lopes da Silva, que me recebeu como alguém de sua equipe e foi fundamental para a finalização desta etapa. À Equipe administrativa e técnica pelas informações fornecidas e também pelo aprendizado por meio do diálogo e debate de algumas possibilidades de intervenção naquela Instituição. De modo muito especial às crianças e adolescentes atendidas, por me fazerem ter certeza do meu compromisso pessoal e profissional com o processo de educação básica.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Lei Federal n.º 9.394, de 20/12/1996, de **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.
- DE ARAÚJO, Maria Cibelle Moreira; DO NASCIMENTO, Edinardo Aguiar. A importância da análise Swot na gestão escolar da EEMTI Huet Arruda. **Ensino em Perspectivas**, v. 4, n. 1, p. 1-11, 2023.
- FONSECA, Josefa Sonia; DE MORAES NUNES, Cristiane Tavares Fonseca. Ferramentas de gestão para a escola: um relato de experiência com a Análise SWOT. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 15, n. 2, p. 520-538, 2020.
- LAET, Lucas Estevão Fernandes *et al.* A APLICAÇÃO ESTRATÉGICA DA ANÁLISE SWOT NA GESTÃO EDUCACIONAL: POTENCIALIZANDO OPORTUNIDADES E SUPERANDO DESAFIOS. **Revista Amor Mundi**, v. 4, n. 7, p. 183-188, 2023.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5º ed. Editora Alternativa. Goiânia, 2004.
- SOUZA, Gabriela Pereira. Análise SWOT como ferramenta de avaliação pedagógica. In: **VII Congresso Nacional de Educação – CONEDU**. 2020.
- UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola. **Guia do Mestrando Turma 2- 2011**. Seropédica-RJ, 2011. Disponível em: < <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/> > Acesso em 31 mai 2024.

ARTE, CORES E BRINCADEIRAS: RELATO DE EXPERIÊNCIAS LÚDICAS E ESTÉTICAS REALIZADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Patrícia Leal Rebeque¹, Valdilanne Guimarães Pereira²

Resumo: O Projeto “Artes, Cores e brincadeiras: GREI 1 nas telas de Portinari” é resultado de um trabalho desenvolvido por três professoras com crianças pequenas da Rede Municipal de Niterói, RJ. Este estudo tem o objetivo de compartilhar as vivências lúdicas construídas na Educação Infantil. Portanto, as propostas pedagógicas registradas em fotografias, carregam uma grande importância diante dos aspectos culturais e estéticos, visto que resgatam brincadeiras, cantigas populares e obras de arte.

Palavras-chave: Arte; Fotografia; Educação Infantil; Ludicidade; Experiências Estéticas.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta um relato de experiências lúdicas e estéticas realizadas em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) localizada na cidade de Niterói, Estado do Rio de Janeiro. As atividades pedagógicas deste trabalho foram realizadas com 12 crianças bem pequenas (1 a 2 anos) por meio das ações pedagógicas

construídas no projeto “Arte, cores e brincadeiras: GREI 1 nas telas de Portinari”.

As vivências deste estudo surgem a partir das reflexões de três professoras comprometidas com a valorização dos princípios estéticos na Educação Infantil, visto que em diversos contextos educacionais a inserção da arte ainda não é uma prática comum Ostetto e Silva (2018). Portanto,

1. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Mídia e Cotidiano (PPGMC) da Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói-RJ, Brasil (patylealrebeque@gmail.com).
2. Mestre em Diversidade e Inclusão (UFF), Niterói-RJ, Brasil (valdilanneguimaraes@gmail.com).

procuramos garantir o desenvolvimento de ações pedagógicas que pudessem potencializar a educação voltada à diversidade artística, ao brincar e à interação. Nesse sentido, utilizamos cantigas populares, músicas infantis, literatura, galeria de arte e leitura de imagens para despertar o interesse das crianças durante o processo de formação integral. Além de possibilitar o contato dos pequenos com vários tipos de materiais de diferentes cores, formas, texturas e usos.

Apesar de vários documentos oficiais, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), destacarem a importância da inserção da Arte no planejamento de ações pedagógicas lúdicas e estéticas desde a Educação Infantil, é possível perceber que nem sempre isso acontece nas escolas. Como afirmam os estudos de Ostetto e Silva (2018) geralmente não é dada à Arte a devida importância no desenvolvimento do indivíduo e muitas vezes os próprios professores não sabem como trazer de forma significativa este universo para as crianças. Dessa forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais trazem uma reflexão sobre este desafio,

O que se observa, então, é uma espécie de círculo vicioso no qual um sistema extremamente precário de formação reforça o es-

paço pouco definido da área com relação às outras disciplinas do currículo escolar. Sem uma consciência clara de sua função e sem uma fundamentação consistente de arte como área de conhecimento com conteúdos específicos, os professores não conseguem formular um quadro de referências conceituais e metodológicas para alicerçar sua ação pedagógica; não há material adequado para as aulas práticas, nem material didático de qualidade para dar suporte às aulas teóricas. (BRASIL, 1997, p. 26).

Portanto, o presente relato de experiência visa apresentar vivências construídas com crianças bem pequenas para potencializar o desenvolvimento de práticas estéticas na primeira infância. Assim, pensando nas crianças como sujeitos criativos, é necessário que sejam oferecidas cotidianamente, em âmbito escolar, oportunidades de desenvolvimento para exercitar a sensibilidade e a criação. De acordo com Nimrichter e Ostetto (2023, p. 124),

Criança observa cantinhos, miudezas do chão, pequenos riscos nas paredes. Olha para enxergar, e em sua escala os detalhes são gigantes e fazem toda a diferença. Em contraponto à visibilidade, aquilo que é oculto, secreto, escondido, invisível é algo que também provoca nas crianças grande curiosidade e fascinação. Por isso, o gosto por brincadeiras de esconde-esconde, casinhas, cavernas de lençol e sustos ao pé da mesa.

Diante disso, através da observação das obras de arte envolvendo brincadei-

ras, recriamos juntos, os cenários que garantiram aos alunos, a ludicidade, o faz de conta e o contato com diferentes contextos. Visto que “Uma função igualmente importante que o ensino de arte tem a cumprir diz respeito a função social das manifestações artísticas”

(Brasil, 1997, p. 19). Nesse aspecto, é imprescindível valorizar o ensino da arte na Educação Infantil, já que este componente aperfeiçoa a formação cultural.

Segundo os PCNs, “A arte de cada cultura revela o modo de perceber, sentir e articular significados e valores que governam diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade” (Brasil, 1997, p. 19). O desenvolvimento de práticas estéticas com crianças pequenas visa, então, despertar o prazer por meio de um conhecimento significativo, onde a diversidade cultural seja valorizada nas experiências pedagógicas do cotidiano escolar (Sousa, *et al.*, 2023). “Portanto, é deveras importante ouvir as vozes e dar o devido valor às visões das infâncias – ao pensamento, ao sentimento – muitas vezes tidas como ingênuas” (Nimrichter; Ostetto, 2023, p. 122).

Desse modo, o DNCEI (2010) recomenda que as práticas pedagógicas garantam vivências que despertem a interação com a diversidade cultural trazendo para as infâncias a possibilidade de contato e desenvolvimento a partir da arte. Entende-se, portanto, que “a vivência com as manifestações artísticas deve ser proposta

a fim de permitir que todos os indivíduos possam ter contato com a arte circulante em seu entorno, no sentido de democratizar o acesso” (Sousa, *et al.*, 2023, p. 02). Assim, o contato com diversas fontes artísticas aliadas as descobertas possibilitam o protagonismo e a criatividade infantil, que associadas a arte são capazes de desenvolver muitas competências. “Isso faz refletir a relevância da dimensão da arte, cujo o conteúdo envolve metodologias capazes de despertar a criatividade, além de contribuir no processo de desenvolvimento e na formação integral dos indivíduos” (Sousa, *et al.*, 2023, p. 02).

Assim, a escola enriquece as propostas pedagógicas oferecendo ao grupo escolar, experiências, observações e construções para estimular a criatividade da criança, que pode expressar sentimentos, fazer descobertas e conhecer os outros. Logo, “O ambiente escolar deve conter um espaço dinâmico, onde possam ocorrer brincadeiras; é importante que seja um lugar bastante explorado, de fácil acesso, limpo e seguro” (Teixeira; Volpini 2014, p. 81).

Dessa forma, a Educação Infantil deve oferecer práticas lúdicas que potencializem o crescimento global, uma vez que a criança é um,

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói senti-

dos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (DCNEI, 2010, p.12).

Segundo a Lei nº 13.415, “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (Brasil, 2017). Desse modo, a escola necessita fomentar ações educativas pautadas na valorização artística, visto que a legislação pressupõe a necessidade de incluir a arte nas atividades escolares em toda a educação básica. Assim, essas propostas pedagógicas, na primeira etapa da educação básica, precisam estar pautadas nos princípios estabelecidos pelas DCNEI (2010, pág. 16);

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

De acordo com Ostetto e Silva (2018), a inclusão da arte deve garantir vivências que possibilitem experimentar, criar e expressar. Nota-se, portanto, que as autoras defendem uma aula de arte que estimula os sentidos, o corpo e o movimento. Nesse caso, a relação criada entre

corpo e pensamento torna-se indispensável para a formação estética da criança.

Nessa perspectiva, as instituições de Educação Infantil têm a função de garantir o acesso ao conhecimento por meio de experiências lúdicas e o direito às interações construídas durante as brincadeiras (DCNEI, 2010, p.18). Assim como, fomentar ações que despertem a sensibilidade e a criatividade do grupo, dando às crianças a oportunidade de expressar seus sentimentos. Essas concepções fortalecem os princípios estéticos construídos nas unidades escolares, potencializando a formação estética das crianças pequenas na Educação Infantil. Nesse processo, é indispensável que o docente exerça um papel dinâmico, tendo em vista o desenvolvimento de práticas pedagógicas lúdicas. De acordo com Teixeira e Volpini (2014, p. 85) “O profissional precisa aumentar a criatividade, o entusiasmo, a alegria, e observar as crianças no decorrer do brincar”.

Assim sendo, as professoras-pesquisadoras utilizaram algumas perguntas para analisar o contexto de elaboração do projeto, tais como: *Como garantir as políticas voltadas à primeira infância? Como desenvolver os princípios estéticos na Educação Infantil? Como oferecer o ensino de arte para crianças pequenas? Como criar propostas pedagógicas significativas?* De fato, este estudo surge das reflexões e diálogos de três professoras que buscam garantir o desenvolvimento dos princípios estéticos na escola, a fim

de construir ações pedagógicas voltadas à aprendizagem significativa.

Diante disso, o ensino da arte proposto nas vivências do Projeto “Artes, Cores e brincadeiras: GREI 1 nas telas de Portinari” busca estimular o desenvolvimento físico, social e cognitivo das crianças. Com isso, garantir, na primeira etapa da educação básica experiências significativas, lúdicas e cheias de sentido por meio das propostas pedagógicas pautadas nos aspectos estéticos. De acordo com Nimrichter e Ostetto (2023, p. 122), “Uma pesquisa assim projetada, precisa fazer uso de diferentes dispositivos e ações empáticas que auxiliam, justamente, no entendimento da criança como um todo, no acolhimento de sua inteireza”. Nesse sentido, apresentar às crianças obras de arte desde cedo possibilita a expansão da sensibilidade e da imaginação, visto que o convívio com as manifestações artísticas cria múltiplas possibilidades para o grupo compreender e conhecer o mundo.

Desse modo, a pesquisa fundamenta-se em três eixos: arte, cores e brincadeiras, que caracterizam as experiências estéticas e lúdicas construídas ao longo da elaboração do projeto escolar. Esses aspectos fortalecem o ensino voltado ao desenvolvimento integral, pois como afirmam Dos Santos e Costa, (2015, p. 01-02),

Ser criança é estudar brincando, conversar e aprender, criar e ensinar, ser e ousar, rir e chorar, assim é a criança na Educação Infantil, fascinante. Compreende o mundo

interpretando-o e respeitando-o, vive intensamente, brinca e sem saber constroe conhecimentos importantíssimos que irão acompanhá-la por toda vida.

Portanto, as vivências desenvolvidas na Educação Infantil devem possibilitar a construção de saberes a partir de uma perspectiva ampla, na qual as crianças sejam protagonistas do processo de formação. Este estudo evidenciou, assim, os seguintes entendimentos com relação aos três aspectos de aprendizagem - arte, cores e brincadeiras - abordados ao longo do projeto:

No aspecto: arte procuramos valorizar as pinturas com técnicas diversificadas, as produções coletivas, a colagem, a pintura, a mágica das cores, as experiências com tintas coloridas, o desenho com giz colorido. Já que, o ensino da arte propõe, cotidianamente, vivências enriquecedoras por meio das experiências significativas (Ostetto e Silva, 2018). De tal maneira, “O lúdico estimula e desenvolve a socialização, que influi diretamente no aspecto sócio-afetivo, daí sua importância na sala de aula (Dos Santos e Costa, 2015, p. 11).

No que se refere ao aspecto: cores, as crianças ouviram histórias e cantaram cantigas, assim, aprenderam as cores com recursos diversificados.

Com relação ao aspecto: brincadeiras, as crianças foram convidadas a conhecerem atividades dinâmicas que proporcionaram uma participação ativa no contexto das práticas pedagógicas.

Isto, revela um planejamento voltado ao desenvolvimento global. Dessa forma, “A descoberta do corpo, das sensações, dos limites e movimentos é muito importante para a criança da Educação Infantil, pois nesta etapa ela está construindo a sua imagem corporal” (Dos Santos e Costa, 2015, p. 03). Nesse processo, o grupo brincou livremente, realizou movimentos de pular, girar, agachar e bater palma, aprendeu novas brincadeiras e jogos, tais como: Estátua, Jogo do Encaixe, Imitação, Jogo do Palito. Antes de tudo, as crianças pequenas aprenderam, fizeram trocas, partilharam brinquedos, cantaram, brincaram, ou seja, viveram as riquezas do cotidiano escolar por meio das interações e brincadeiras.

Conforme afirmam, Teixeira e Volpini (2014, p. 80),

A educação infantil é importante, pois cria condições para que as crianças possam conhecer e descobrir novos valores, costumes e sentimentos, através das interações sociais, e nos processos de socialização, o desenvolvimento da identidade e da autonomia.

À vista disso, este relato de experiência visa apresentar as conexões e as interfaces de um processo educacional pautado na valorização dos princípios estéticos e lúdicos. É evidente que, o caminho construído durante a execução do projeto “Arte, cores e brincadeiras: GREI 1 nas telas de Portinari”, criou novas possibilidades para fomentar ações pedagógi-

cas diversificadas na escola. Isto, garantiu um ensino voltado ao desenvolvimento global, assim como, muita diversão, participação e interação das crianças pequenas.

MATERIAL E MÉTODOS

O projeto “Arte, cores e brincadeiras: GREI 1 nas telas de Portinari”, foi construído a partir das reflexões de três professoras da Educação Infantil com crianças bem pequenas. O estudo foi organizado em etapas que despertaram o planejamento das professoras-pesquisadoras, a participação dos alunos, o envolvimento dos responsáveis, o despertar dos professores, o engajamento da UMEI e o reconhecimento da Secretaria de Educação. Desse modo, este relato de experiência pretende compartilhar as vivências elaboradas na primeira etapa da educação básica tendo em vista a valorização dos princípios estéticos no processo de formação significativo para crianças na faixa etária entre 1 e 2 anos.

No primeiro momento, realizamos trocas a partir de um diálogo crítico que buscava planejar propostas pedagógicas significativas (Sousa, *et al.*, 2023). Assim, elaboramos atividades por meio das observações e das demandas do cotidiano escolar. De fato, criamos um projeto com possibilidades que foram modificadas ao longo do processo de execução das ações a fim de contemplar as necessidades das crianças.

No âmbito escolar, primeiramente, apresentamos as cores e formas através

das cantigas populares, músicas infantis e literatura. Assim, buscamos com essa intervenção, desenvolver a curiosidade e estimular a participação das crianças. Em seguida, montamos uma Galeria de Arte para apresentar as obras de Candido Portinari em sala de aula. Buscamos com as telas coloridas chamar a atenção dos alunos despertando seus interesses e imaginação. Nesse caso, utilizamos a leitura das imagens para potencializar a

compreensão das obras e das experiências vivenciadas no cotidiano escolar. (Sousa, *et al.*, 2023). Para tal, desenvolvemos a releitura de cada obra.

Por fim, organizamos uma exposição na escola e uma exposição na Secretaria de Educação do Município para apresentar o trabalho que foi desenvolvido durante a construção deste projeto. Esse movimento corrobora o engajamento da UMEI e o reconhecimento da Secretaria de Educação. Utilizamos, nesta ação, as fotografias (individuais e coletivas) para apresentar o cotidiano escolar, visto que “A fotografia expressa não só subjetividades e posicionamentos daqueles que estão sendo fotografados, mas também dos que estão por trás das lentes” (Nimrichter; Ostetto, 2023, p. 127). Nesse aspecto, o recurso fotográfico, envolveu os responsáveis na proposta pedagógica, pois grande parte estabeleceu um diálogo com os filhos ao admirar o resultado do trabalho. Este fato demonstra que, o trabalho pedagógico precisa ser compartilhado e apresentado

nas escolas, visto que favorece, também, o despertamento dos outros docentes.

Além disso, as professoras documentaram, através de portfólios individuais e relatórios coletivos as experiências desenvolvidas ao longo do projeto (Carvalho; Ostetto, 2022). Isto, revela a valorização da identidade e da memória nas vivências. Desse modo, no decorrer desse estudo, usamos como instrumentos de observação o registro escrito e o fotográfico para documentar as riquezas do processo de formação construído ao longo da implementação do projeto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto “Arte, Cores e Brincadeiras: Grei 1 nas telas de Portinari”, proporcionou a realização de diversas experiências lúdicas e estéticas na Educação Infantil. Este relato visa, assim apresentar a eficácia das ações pedagógicas pautadas na valorização dos princípios estéticos, descrevendo as práticas que foram desenvolvidas na primeira etapa da educação básica com crianças bem pequenas.

Inicialmente, realizamos uma conversa para escolher o artista com o qual iríamos desenvolver o projeto na escola. Durante o diálogo optamos por utilizar as obras do Candido Portinari. Nesse processo, muitos questionamentos e incertezas surgiram, principalmente em relação ao trabalho lúdico e significativo envolvendo releituras e estratégias diversificadas para as crianças pequenas. Porém, percebemos

que as obras de arte desse artista contemplavam diferentes espaços e tempos, o que possibilitou a compreensão das crianças. De fato, as trocas pedagógicas realizadas entre as professoras trouxe diversos benefícios para a elaboração de um projeto dinâmico e lúdico. Destacamos, portanto que, o diálogo construiu reflexões sobre saberes para evidenciar os valores estéticos nos fazeres pedagógicos.

Diante disso, apresentamos as cores e formas por meio de cantigas populares, músicas infantis e literatura adequada à faixa etária. Esse conhecimento prévio foi compartilhado a fim de incentivar o olhar observador dos pequenos. Após algumas semanas, percebemos que as crianças já demonstravam familiaridade e reconhecimento de algumas cores e formas. Notamos, também, um grande entusiasmo ao que era proposto em sala de aula, grande parte demonstrava interesse pelas histórias contadas. As crianças mostravam-se alegres durante as apresentações de músicas infantis e cantigas. Frequentemente imitavam passos ou dançavam livremente. Dessa maneira, as práticas estéticas e lúdicas fizeram parte das vivências de crianças bem pequenas.

A partir disso, as professoras decidiram apresentar as obras escolhidas, imprimiram as telas coloridas e inseriram molduras de papel nas imagens, criando, assim, uma Galeria de Arte na própria sala de aula. O recurso fixado no ambiente chamou a atenção das crianças. Isto, possibilitou o primeiro contato dos pequenos com os quadros. A princípio, sem inter-

venção das professoras foi possível perceber que todos foram observar aquelas imagens coloridas, alguns logo identificaram os brinquedos: pião, bola, pipa, boneca e consequentemente algumas cores. Nesse aspecto, percebemos uma grande alegria ao identificarem as brincadeiras do seu cotidiano familiar e educacional.

Logo, o grupo foi convidado a observar as imagens representadas em cada obra de arte. Nesse processo de formação, identificamos que os alunos mostraram muito interesse, animação e curiosidade ao perceber cada detalhe nos quadros. Em seguida, as professoras fizeram inferências e mostraram novos detalhes em cada obra, formando assim, um olhar mais atento em relação a pintura. Durante esta ação, as crianças compartilharam verbalmente suas observações e ideias, demonstrando a particularidade de sua leitura de imagens. Compreendemos que, a autonomia e participação dos alunos foram fundamentais para despertar o interesse de todos. Além de favorecer a construção coletiva de conhecimento. Assim, muitas trocas foram realizadas entre as criança-criança e professora-criança.

Em seguida, iniciamos as releituras das obras de arte do Portinari. A cada semana um quadro era escolhido, ficava em um lugar de destaque na sala de aula e os alunos eram convidados a observarem as cores, as crianças, as brincadeiras. Verificamos, ao longo desse processo, que as crianças ficavam animadas brincando das mesmas brincadeiras representadas na tela escolhida.

Portanto, durante a implementação do projeto “Arte, Cores e Brincadeiras: Grei 1 nas telas de Portinari”, realizamos a releitura das seguintes obras de arte: “Meninos Soltando Pipas” (1947), “Palhacinhos na Gangorra” (1957), “Futebol” (1935), “Roda Infantil” (1932), Menino com Pião (1947), Meninos no Balanço (1960) e Denise e seu Gato (1960).

Para construir a releitura da obra “Meninos Soltando Pipas” de 1947, produzimos um mural representando o céu com uma pipa e uma linha móvel tendo em vista a simulação da brincadeira de soltar pipa em sala de aula. Nesta ocasião, os alunos também foram levados para o pátio da escola e observaram as pipas no céu durante a brincadeira das outras crianças. Como estratégia pedagógica estética, os alunos puderam enfeitar pipas com colagem de papéis coloridos. É imprescindível destacar o entusiasmo das crianças em participarem dessa ação que despertou o interesse e alegria.



Figura 1. Acervo pessoal das professoras (2022) / Meninos Soltando Pipas de 1947

Durante o desenvolvimento do projeto realizamos, também, a releitura da obra “Palhacinhos na Gangorra” de 1957. Nesse caso, utilizamos o espaço do parquinho e os brinquedos disponíveis. As crianças foram incentivadas a brincarem juntas na gangorra, para reproduzir o movimento retratado no quadro. Além da diversão que a brincadeira proporcionou, foi incentivada a socialização em conjunto com os pares.

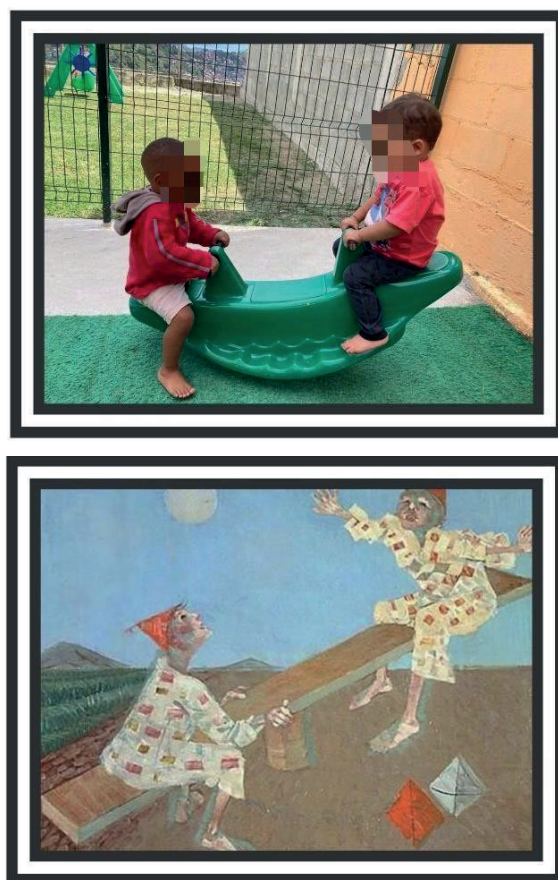


Figura 2. Acervo pessoal das professoras (2022) / Palhacinhos na Gangorra de 1957

Para recriar o quadro “Futebol” de 1935, foi montado na sala de aula, um campo de futebol com traves feitas de caixote e campo em cima do tatame. As crianças foram incentivadas a chutar para

o colega e acertar a bola no gol. Dessa forma foi realizada a releitura, oportunizamos com esta atividade um momento de diversão coletiva além de desenvolver através dos movimentos a coordenação motora com a precisão do chute, a comunicação e a oralidade. Notamos que as crianças a todo momento gritavam a palavra “gol”.



Figura 3. Acervo das professoras, 2022 / Futebol de 1935

A releitura da obra “Roda Infantil” de 1932, tinha a intencionalidade de estimular a interação entre as crianças. Dessa forma, no pátio da escola foi feita uma roda onde crianças e professoras brincaram em conjunto utilizando cantigas

populares. Observamos que todos participaram com muita alegria.



Figura 4. Acervo das professoras, 2022 / Roda Infantil de 1932

A fim de apresentar brincadeiras diferentes, fizemos a releitura do Menino com Pião de 1947. Para tal, confeccionamos chapéus de papel. As crianças ficaram atentas e encantadas quando a professora terminou a confecção do chapéu e explicou sua utilidade. Observamos que esta ação despertou a curiosidade e participação das crianças. Todos aguardaram ansiosos o momento para colocar o chapéu e fazer o registro fotográfico. Nessa releitura, o pião foi representado

por um desenho disponível na plataforma *Canva*.



Figura 5. Acervo das professoras, 2022 / Menino com Pião de 1947

Nesse processo de formação estética, utilizamos, também, a obra *Denise com gato* (1960). Os registros fotográficos foram realizados com os brinquedos disponíveis na unidade escolar. Nesse sentido, as crianças tiveram a oportunidade de brincar e construir conhecimento por meio das relações estabelecidas no cotidiano.



Figura 6. Acervo das professoras, 2022 / Denise com gato (1960)

Por fim, fizemos a releitura da obra *Meninos no Balanço* de 1955. Utilizamos para tal, o cotidiano das brincadeiras escolares. No parquinho as crianças tiveram acesso ao balanço e aprenderam mais uma brincadeira divertida e animada.



Figura 7. Acervo das professoras, 2022 / Meninos no Balanço de 1955

Durante a execução das propostas pedagógicas do projeto “Arte, Cores e Brincadeiras: Grei 1 nas telas de Portinari”, as crianças foram convidadas a participarem do registro fotográfico. Percebemos que a grande maioria dos alunos demonstraram interesse e foram receptivos. As fotos deram origem a uma bela exposição de arte que foi apresentada em dois espaços: nos corredores da creche e na Fundação Municipal de Educação.

Na escola, os responsáveis puderam conhecer e apreciar as obras de Candido Portinari e as suas releituras. No evento municipal, diversos docentes puderam conhecer o trabalho e apreciar a galeria de fotos e releituras produzidas na UMEI. A exposição deste trabalho na escola foi uma experiência muito interessante pois

observamos a satisfação das crianças ao ver o resultado do trabalho. Sempre que passavam pelo corredor queriam parar e admirar as fotos, mostravam elementos, falavam os nomes dos amigos, dos brinquedos, das brincadeiras, sempre fazendo questão de mostrar aos pais na entrada e na saída suas fotos. A atitude dos responsáveis também foi muito gratificante, sempre sorriam ao ver seus filhos, era comum na saída sempre encontrarmos com alguns fazendo perguntas às crianças sobre as fotos, além de claro, tirarem as fotos dos seus filhos na galeria.

CONCLUSÃO

A realização do projeto “Arte, Cores e Brincadeiras: Grei 1 nas telas de Portinari”, trouxe muitos benefícios para o grupo escolar. As crianças tiveram acesso à arte ainda na primeira infância, por meio de vivências estéticas e lúdicas. A utilização de múltiplas estratégias pedagógicas foi, então, muito satisfatória, visto que valorizamos práticas significativas para estimular a criatividade e a imaginação das crianças pequenas.

Assim, o trabalho desenvolvido na Educação Infantil buscou fortalecer os vínculos, potencializar afetos e criar descobertas. As experiências construídas em âmbito escolar revelaram diversos significados, o que, de fato produziu sentido para a aprendizagem. Entendemos, que por meio da leitura de imagens, as crianças

criaram suas representações e conheceram o mundo.

Essa experiência foi enriquecedora para as crianças, para a escola e para família. Entendemos que o grupo explorou o ambiente de forma estética e lúdica, o que despertou

um envolvimento significativo para todos. As vivências obtidas durante a execução do projeto, também foram provocadoras ao propor novas explorações do ambiente escolar, pois as crianças tiveram a oportunidade de se expressarem, de conhecerem o espaço e viverem com intensidade as propostas.

Notamos que os pais e responsáveis ficaram interessados pelo trabalho realizado com seus filhos, ou seja, as possibilidades apresentadas pelo projeto ultrapassaram a sala de aula e evidenciaram para todos a importância da arte na escola. Com relação à escola, percebemos que o grupo ficou ciente sobre valorizar a arte nos projetos educativos, visto que, a Educação Infantil visa garantir um desenvolvimento integral das crianças pequenas.

Dessa forma, os alunos conheceram as obras de Portinari, por meio de ações que incentivaram a oralidade e a expressão corporal. Todas as propostas de atividades pedagógicas buscaram, assim, potencializar a imaginação, a observação e a construção da autonomia. As crianças

conheceram o cotidiano por meio das descobertas e da interação.

Em suma, a escola precisa fomentar ações educativas pautadas na valorização da arte, visto que a legislação pressupõe a necessidade de incluir o ensino das manifestações artísticas nas atividades escolares. Portanto, esse relato de experiência, tem uma grande importância diante dos aspectos culturais, visto que resgatam brincadeiras, cantigas populares e obras de arte, ressignificando espaços, movimentos e expressões na Educação Infantil.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a todos os envolvidos direta ou indiretamente na implementação do projeto “Arte, Cores e Brincadeiras: Grei 1 nas telas de Portinari”. Aos professores que contribuíram na execução das propostas pedagógicas, a Equipe de Articulação Pedagógica (gestoras e pedagoga) pelo apoio e aos pais pela parceria. Por fim, estendemos este agradecimento, aos alunos, protagonistas, que tornaram essa experiência rica e significativa para nós enquanto professoras-pesquisadoras.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição Federal**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 6 mar. 2024.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte**/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Referencial Curricular para a Educação Infantil** – v.l. 3 – Conhecimento de Mundo. Brasília: Ministério da Educação e Cultura / Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. il. ISBN: 978-85-7783-048-0. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf Acesso em: 6 mar. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm Acesso: 1 maio 2024.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>. Acesso em: 1 maio 2024.
- CARVALHO, Thayza; OSTETTO, Luciana. **Arte na Educação Infantil: Saberes Infantis e Práticas docentes**. Programa Licenciaturas - PROLICEN: UFF, 2022. Disponível em: https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/30750/ARTE%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL_SABERES%20INFANTIS%20E%20PR%C3%81TICAS%20DOCENTES_CARVALHO%20E%20OSTETTO_%20Relato%20de%20experi%C3%Aancia%20-%20Prolicen%202022%20-%20Luciana%20Esmeralda%20Ostetto.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 23 abr. 2024.
- DOS SANTOS, Alessandra; COSTA, Gisele M. Tonin da. A psicomotricidade na Educação Infantil: Um enfoque psicopedagógico. **Revista de Educação do IDEAU**. Vol. 10 – Nº 22 – Julho – Dezembro, 2015. Disponível em: https://www.bage.ideau.com.br/wp-content/files_mf/bc1ea1fe155bbf48b5733722711b278b278_1.pdf Acesso em: 23 abr. 2024
- FERRAZ, Heloísa; FUSARI, Maria F. de Resende; **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.
- NIMRICHTER, Ana Clara; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Crianças e Natureza: Afiar silêncios, fiar imaginações. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. RiodeJaneiro, V.9, Edição Especial-p.119-138, dezembro de 2023: “Cuerpos en la Encrucijada”.
- DOI:<https://doi.org/10.12957/riae.2023.79940120>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/79940/48444> Acesso em: 23 abr. 2024.
- OSTETTO, SILVA. **Formação docente, Educação Infantil e arte: entre faltas, necessidades e desejos**. Ver. Educ. e Cult. Contemp. Rio de Janeiro, vol15, n. 41, 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/reeduc/v15n41/2238-1279-reeduc-15-41-12.pdf> Acesso em: 28 abr. 2024.
- PROJETO PORTINARI. **Acervo/ Obras**. Disponível em: <https://www.portinari.org.br/acervo/obras> Acesso em: 13 maio 2024.
- PORTINARI, Candido. **Meninos Soltando Pipas**. 1951. Pintura, Óleo, 55x33cm PORTINARI, Candido. **Palhacinhos na Gangorra**. 1957. Pintura, Óleo, 65x54cm PORTINARI, Candido. **Futebol**. 1935. Pintura, Óleo, 130x97cm
- PORTINARI, Candido. **Roda Infantil**. 1932. Pintura, Óleo, 147x39cm PORTINARI, Candido. **Menino com Pião**. 1947. Pintura, Óleo, 54x65cm PORTINARI, Candido. **Denise com gato**. 1947. Pintura, Óleo, 26.7x36.7cm PORTINARI, Candido. **Meninos no Balanço**. 1955. Pintura, Óleo, 59.4x72.5cm
- SOUSA, Beatriz, GAMILEIRA, Luana, CHAVES, Luciano. **A importância da arte na Educação Infantil: uma experiência sobre arte-educação**. Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v.4, n. 1, p. 1-12, 2023. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/11728/10006>. Acesso em: 3 maio 2024.
- TEIXEIRA, Hélieta Carla; VOLPINI, Maria Neli. **A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola**. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 1 (1): 76-88, 2014. Disponível em: http://repositorio.unifafibe.com.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/473/2014_HCT.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 28 abr. 2024.

LUDOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES DA ESCOLA DO CAMPO

Frans Robert Lima Melo¹, Adão Aparecido Molina²

Resumo: Esta pesquisa de cunho bibliográfica buscou analisar como a ludopedagogia pode enriquecer a educação infantil na educação do campo, considerando as especificidades culturais, sociais e econômicas das populações rurais. Conclui-se que ao participarem de atividades ludo-pedagógicas as crianças da educação infantil recriam e gradualmente transformam sua realidade ao longo do tempo, estabelecendo laços importantes com sua comunidade e promovendo um senso de pertencimento e valorização do meio rural.

Palavras-chave: educação do campo; ludopedagogia; educação infantil; prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

A educação infantil de matrícula obrigatória abrange crianças de 4 e 5 anos, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996) e está integrada à Educação Básica. Esta legislação determina que os municípios garantam a oferta de vagas para essa faixa etária, assegurando o direito à educação desde cedo. A obrigato-

riedade visa a garantir o acesso universal à educação infantil, reconhecendo sua importância para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Além disso, essa fase prepara os alunos para o ingresso no ensino fundamental, contribuindo para a igualdade de oportunidades educacionais. A LDB, portanto, reforça o compromisso do Estado com a educação básica de qualidade para todas as crianças.

1. Mestre em Ensino pertencente ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, História, Políticas e Educação (GEPEHPE), Paranavaí, Brasil (frans_ef@hotmail.com)
2. Pós-Doutorado em História pela UNESP Campus Assis. Docente da UNESPAR Campus Paranavaí, coordenador do GEPEHPE, Paranavaí, Brasil

Para tanto, na educação infantil, o professor desempenha um papel fundamental ao integrar o educar e o cuidar, pois cria um ambiente propício ao desenvolvimento integral das crianças. Ao educar, o professor promove a aprendizagem por meio de atividades lúdicas e pedagógicas, estimulando a curiosidade e o conhecimento. Simultaneamente, ao cuidar, assegura-se o bem-estar físico e emocional dos pequenos, oferecendo segurança e apoio afetivo. Essa combinação harmoniosa permite que as crianças se sintam valorizadas e confiantes, e são essenciais para o seu desenvolvimento saudável. Assim, o educador na educação infantil é um facilitador do crescimento pleno, respeitando a individualidade de cada criança.

Conforme consta no ordenamento jurídico brasileiro, a educação do campo deve ser tratada com atenção especial pelos educadores, promovendo um ensino que respeite às características próprias de seu público. Segundo estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e outros dispositivos legais e programas federais (Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002; e Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), é necessário considerar as especificidades culturais, sociais e econômicas das populações rurais.

Neste sentido, a educação no campo deve integrar práticas pedagógicas que valorizem o conhecimento tradicional e a realidade dos estudantes, promovendo uma aprendizagem contextualizada e significativa. Além disso, é fundamental garantir a infraestrutura adequada e a formação continuada de professores para atuar nessas áreas. O currículo deve ser flexível e adaptado às necessidades locais, promovendo o desenvolvimento sustentável e a cidadania ativa. Dessa forma, a educação do campo contribui para a valorização das comunidades rurais e para a redução das desigualdades educacionais, respeitando e preservando a identidade e os saberes dos povos do campo.

Estando o brincar tão próximo do período da infância que compreende a educação infantil, cabe-nos questionar como vem sendo utilizado este brincar por parte do docente. Neste entendimento, a ludopedagogia como ferramenta de ensino busca enriquecer o trabalho na educação infantil, promovendo o desenvolvimento físico-motor, afetivo-emocional, intelectual, social, cognitivo, cultural e pessoal de cada criança. Através do lúdico, os professores podem oferecer experiências significativas que contribuem para uma vida mais saudável, tanto física quanto mentalmente. Além disso, a ludopedagogia permite aos educadores conhecerem melhor os limites e as potencialidades de cada aluno, criando um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e eficiente. Dessa forma, o brincar se torna uma

prática educativa essencial, integrando o educar e o cuidar de maneira harmoniosa e efetiva.

A partir do exposto, esta pesquisa de cunho bibliográfico buscou analisar como a ludopedagogia pode enriquecer a educação infantil sob a perspectiva da educação do campo, considerando as especificidades culturais, sociais e econômicas das populações rurais.

MATERIAL E MÉTODOS

Para compreender o desdobramento desta investigação, optou-se por uma metodologia qualitativa. Este modelo de investigação possui características essenciais e específicas que contribuem para o desenvolvimento do estudo. Segundo Franco, Carmo e Medeiros (2013, p. 93), a metodologia qualitativa “se preocupa com o processo e o comprometimento do pesquisador em estabelecer as técnicas apropriadas para a observação e sistematização dos dados, dispensando assim a realização dos testes”.

Foi escolhido o estudo bibliográfico com método qualitativo, analisando obras de diversos autores que embasaram e desenvolveram as questões propostas para o estudo. A pesquisa bibliográfica proporciona uma melhor compreensão do problema, possibilitando a construção de hipóteses em torno do tema. A partir de uma análise qualitativa do material teórico-bibliográfico, foi possível realizar

reflexões aprofundadas sobre o tema estudado, ampliando o campo de discussões da questão-problema (GIL, 1996, p. 63).

Considerando que a educação é parte das ciências humanas e um fenômeno que ocorre socialmente, a pesquisa qualitativa aplicada a esta área é entendida como um conjunto importante de técnicas interpretativas que descrevem os componentes de um sistema social complexo, carregado de significados.

Neste contexto, espera-se contribuir com conhecimentos relevantes para as práticas pedagógicas na educação infantil, acreditando que os resultados podem promover a transformação da realidade social. Indivíduos conscientes, resultantes desse processo educativo, poderão se opor à lógica dominante.

REVISÃO DE LITERATURA

A Ludopedagogia e o Brincar

De acordo com Rau (2011), a ludopedagogia é caracterizada como a arte de ensinar por meio da introdução do lúdico, enquanto a ludicidade compreende as ações do brincar organizadas em três partes: o jogo, o brinquedo e a brincadeira. A prática pedagógica contextualizada com os jogos não apenas auxilia na adaptação dos educandos ao grupo e ao ambiente, mas, também, prepara-os para viver em sociedade e questionar e compreender os pressupostos das relações sociais. Nesse

sentido, ela atende às concepções pedagógicas contemporâneas que propõem a formação de sujeitos reflexivos, capazes de problematizar questões sociais e transformá-las com criatividade e tolerância.

Conforme os estudos desenvolvidos por Viotto Filho e Nunes (2023), o reconhecimento da relevância do lúdico no processo educacional se estende às diferentes manifestações da cultura corporal presentes na escola - em especial no componente curricular Educação Física - como jogos/brincadeiras, esportes, ginástica, dança, luta, mímica, atividades circenses, entre outras. Esses elementos não só representam expressões enraizadas na cultura humana, mas, também, desempenham um papel fundamental na construção da subjetividade dos indivíduos.

Ademais, os autores destacam a importância da atividade ludo-pedagógica na formação dos estudantes pela sua capacidade de integrar educação e ludicidade, visando à formação humana associada à felicidade. Essa abordagem é conceituada como uma metodologia de ensino que envolve ações coletivas de jogar/brincar, planejadas e mediadas intencionalmente pelo professor. Seu propósito é possibilitar a apropriação de objetos culturais, a vivência de relações sociais diversas e a exploração de expressões conceituais prático-teóricas, resultando em processos catárticos de aprendizagem e desenvolvimento em uma perspectiva crítica e hu-

manizadora (VIOTTO FILHO e NUNES, 2023).

Na esteira Histórico-Cultural a brincadeira contribui com a formação simbólica no psiquismo da criança, passando a ser a gênese do pensamento abstrato. Logo, essencial para a aquisição de leitura e escrita, bem como outros elementos cognitivos necessários para a formação integral do indivíduo. Entendemos integral aqui como a ação indissociável entre corpo e mente. Partindo dos estudos desenvolvidos por Vygotsky, Leontiev e Elkonin pode-se compreender que o brincar tem íntima importância nos primeiros anos de escolarização, pois é por meio dele que a criança se humaniza, sendo essa a principal função da educação – a humanização.

O brincar na infância proporciona um ambiente rico e prazeroso que contribui com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores; indicado por Vygotsky como aquilo que fez o homem superior diante dos animais e lhe proporcionou acumular historicamente o conhecimento e transmiti-lo culturalmente aos seus pares.

Para Vygotsky (2008) é no ato de brincar que a criança vai tornando-se este ser histórico-social, já que é por meio da brincadeira que a criança faz suas primeiras interpretações do mundo, permitindo experimentar diferentes funções sociais e atividades de trabalho que somente o adulto pode executar, ainda que no mundo

do faz de conta. As brincadeiras terão nesta perspectiva o objetivo gerar na criança a capacidade de compreender as relações entre o conhecimento cultural acumulado pelo homem que lhe humaniza. Neste entendimento, é na brincadeira que a criança poderá ressignificar o objeto empírico de forma simbólica, utilizando para outros papéis atribuídos por ela. Para tanto, existem os materiais para brincadeiras com objetivo empírico, utilizados pelo professor, mas que tomam outra forma, pois são ressignificados pela criança na brincadeira, tomando outro sentido para ela, já que no mundo do faz de conta as experiências se ampliam.

Compreendendo que o brincar como atividade dominante na pré-escola, conforme indicaram os estudos de Leontiev (1987), essa atividade passa a ser um elemento que permite à criança apropriar-se da cultura no qual está inserida. Segundo Leontiev (1987), as crianças absorvem os padrões humanos da sociedade em que estão inseridas, assimilando as interações humanas e começando a dominar a linguagem. Nesse contexto, o brincar na infância desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da autonomia infantil. A partir dos dois anos de idade, quando a criança começa a se guiar conscientemente pelo que observa e ouve dos adultos, ela também inicia suas primeiras manifestações de iniciativa durante o brincar. Essa fase marca os primeiros passos rumo à formação da autonomia, pois é quando a criança começa a explorar o mundo ao

seu redor de maneira ativa e independente, descobrindo suas próprias habilidades e limitações. Durante o brincar, a criança tem a oportunidade de experimentar diferentes papéis e situações, o que contribui para o desenvolvimento de sua identidade e autoconhecimento. Portanto, é durante o período da infância, caracterizado pela descoberta do eu, que o brincar desempenha um papel crucial ao permitir que a criança explore e compreenda sua individualidade e suas capacidades.

Conforme exposto por Elkonin (1978), os alunos vivenciem as relações sociais por meio das brincadeiras de faz de conta, valorizando o que o autor chama de jogo protagonizado como uma forma de reproduzir as interações humanas que observa no entorno da criança. Para o autor, ao brincar a criança reflete a realidade ao seu redor, especialmente as atividades dos adultos, que se tornam o conteúdo central do jogo. Dessa forma, o brincar na infância tem como objetivo principal possibilitar a prática da internalização das regras de conduta da criança em relação ao adulto. Neste sentido, Elkonin (1978) chama de jogo protagonizado, ou faz de conta, o brincar no qual as crianças assumem papéis que pertencem ao universo dos adultos. Esse desejo de se colocar na posição de alguém superior (adulto) expressa o anseio da criança em imitar e recriar as ações daquele mais experiente, que têm a capacidade de realizar diversas atividades, as quais a criança ainda não é capaz de fazer.

A análise revela a significativa relevância da atividade ludo-pedagógica na educação infantil, especialmente do brincar, no contexto da formação integral das crianças. Essa prática não só impulsiona o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, mas também desempenha um papel fundamental na construção da identidade e da autonomia infantil.

Educação do Campo

O direito a educação é reconhecido na Carta Magna (1988), não obstante, tal direito se estende por todo território nacional abrangendo todas as crianças, inclusive as residentes nas áreas rurais do país, considerando sua diversidade populacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) reconhece a necessidade de adaptações curriculares para atender às demandas da população rural, enfatizando a importância de considerar as peculiaridades locais e as realidades vivenciadas no campo (Art. 28). Embora o termo “Educação do Campo” não esteja explicitamente mencionado na LDB, a legislação reconhece a importância de uma abordagem específica para as áreas rurais.

No entanto, a LDB não oferece diretrizes precisas sobre como garantir a efetiva implementação da Educação do Campo ou sobre como superar os desafios enfrentados por essa modalidade educacional, como a falta de infraestrutura, a escassez de recursos e as dificuldades de acesso.

Isso ressalta a necessidade de políticas e práticas educacionais mais abrangentes e adaptadas à realidade rural, visando a assegurar o acesso igualitário à educação de qualidade para todas as crianças, independentemente de sua localização geográfica.

Para garantir a adequada implementação da educação do campo, levando em consideração suas especificidades, foi criada a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Essa medida estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, representando um marco normativo fundamental para essa modalidade educacional no Brasil. Por meio dessa resolução, são fornecidas orientações claras e direcionamentos para que os sistemas de ensino estaduais e municipais possam organizar suas políticas e práticas educacionais de forma a atender adequadamente às necessidades das comunidades rurais.

Sem política pública e financiamento, a educação não se universaliza, pois é preciso construir uma política nacional de Educação Pública que contemple os trabalhadores e as especificidades do Campo, tendo como eixo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovada desde 2002, orientação fundamental para garantir avanços na Educação do Campo e que se precisa conhecer bem, assim como a resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 (TAFFAREL, SANTOS JUNIOR e ESCOBAR, 2010, p.59).

Depois de passados cinco anos da CNE/CEB nº 1/2002, foram lançadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, estabelecidas pela Portaria Interministerial MEC/MDA nº 17, de 24 de abril de 2007 (Programa Mais Educação). Elas refletem o reconhecimento conjunto dos Ministérios da Educação (MEC) e do Desenvolvimento Agrário (MDA) sobre a necessidade de uma abordagem educacional específica para as áreas rurais. Assim como a Resolução CNE/CEB nº 1/2002, essas diretrizes têm como objetivo orientar os sistemas de ensino na provisão de uma educação de qualidade adaptada às realidades e demandas das comunidades do campo. Esses instrumentos normativos demonstram o compromisso do governo brasileiro em assegurar que a Educação do Campo seja tratada de maneira apropriada, proporcionando às escolas rurais os recursos necessários para oferecer um ensino que valorize a cultura local, que respeite as características do meio rural e promova o desenvolvimento sustentável das comunidades rurais.

No Brasil, a educação do campo se apresenta como uma necessidade premente, exigindo uma abordagem específica e direcionada para atender às demandas das populações rurais. Diante desse contexto, é essencial que a educação do campo seja sensível a essas diferenças e ofereça um ensino que esteja alinhado com as realidades locais, respeitando e valorizando a identidade cultural dessas comunidades.

Para tanto, torna-se necessário superar uma escola que esteja somente NO campo, mas também possa ser a escola DO campo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A intersecção entre a ludopedagogia e a educação do campo revela a importância de uma abordagem pedagógica sensível às particularidades das comunidades rurais. A ludicidade, composta pelo jogo, brinquedo e brincadeira, emerge como uma ferramenta essencial no processo educativo, promovendo não apenas o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, mas também a construção da identidade e da autonomia infantil. Ao reconhecer a relevância do lúdico no ensino, Viotto Filho e Nunes (2023) destacam a capacidade da atividade ludo-pedagógica em integrar educação e ludicidade voltadas para uma prática de ensino humanizadora.

No âmbito da educação do campo, as demandas específicas das populações rurais, aliadas às necessidades educacionais dos primeiros anos de escolarização permitem reconhecer que as atividades ludo-pedagógicas contribuem com a prática de ensino do professor do campo. Estando a ludopedagogia alicerçada em fundamentos críticos da educação, em especial na perspectiva histórico-cultural, percebe-se que seu desenvolvimento na educação infantil está comprometido com as propostas educacionais para a educação do campo já legitimadas nas políticas públicas.

Diante do exposto, a interação social por meio de brincadeiras e jogos, levando em conta a gradual complexidade das relações sociais e as influências culturais, reflete o meio no qual a criança está inserida. Assim, fica evidente que as atividades lúdicas não apenas espelham e remodelam a vida social de maneira fictícia a princípio, mas também a transformam de forma explícita posteriormente, tornando-se uma ferramenta fundamental para a expressão e o desenvolvimento da mente humana.

Portanto, compreendemos que as atividades ludo-pedagógicas na educação infantil impulsionam a reflexão sobre novas formas de interação social, trabalho e expressão humana. Isso significa que o jogo e a brincadeira, entre outras atividades lúdicas, não se limitam a um mundo de fantasia e convenção, mas sim abrem caminho para uma realidade reconstruída por meio de experiências singulares e imaginativas que depois se materializam em momentos humanizadores de diversão.

A interação social por meio de brincadeiras e jogos no contexto da educação do campo reflete as especificidades e características das comunidades rurais. Assim, as atividades lúdicas levam em conta não apenas a diversidade cultural presente no meio rural, mas também a complexidade das relações sociais dentro dessas comunidades. Ao participar de brincadeiras e jogos que refletem a vida no campo, as crianças da educação infantil não só exploram e recriam sua realidade,

mas também a transformam ao longo do tempo.

Essas atividades lúdicas não são apenas formas de entretenimento, mas também desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e emocionais das crianças rurais. Elas proporcionam oportunidades para expressar sua identidade cultural, explorar o ambiente ao seu redor e desenvolver habilidades de cooperação e resolução de problemas. Além disso, ao brincar e jogar, as crianças podem criar conexões significativas com sua comunidade e sua história, fortalecendo seu senso de pertencimento e valorização do meio rural.

Portanto, as atividades lúdicas na educação do campo não só refletem a vida nas áreas rurais, mas também são uma ferramenta poderosa para promover o desenvolvimento integral das crianças, contribuindo para sua formação como cidadãos críticos, criativos e engajados em sua comunidade e sociedade.

CONCLUSÃO

O brincar na educação do campo reflete as particularidades das comunidades rurais, considerando não apenas sua diversidade cultural, mas também a complexidade das relações sociais presentes nessas localidades. Ao participarem de atividades ludo-pedagógicas que representam a vida no campo, as crianças da educação infantil

exploram, recriam e gradualmente transformam sua realidade ao longo do tempo.

Ao brincarem, as crianças na escola do campo têm a chance de expressar sua identidade cultural, explorar o ambiente local, as características geográficas do campo e aprimorar habilidades de cooperação e resolução de problemas. Assim, essas atividades lúdicas permitem que os discentes estabeleçam laços importantes com sua comunidade e sua história, promovendo um senso de pertencimento e valorização do meio rural indissociáveis das lutas dos povos do campo.

Para tanto, torna-se necessário o trabalho intencional do professor que reconhece e valoriza a singularidade da escola do campo. Cabe destacar que a mudança nas condições dos estabelecimentos de ensino, dos discentes, dos docentes e da sociedade não surgirá de forma automática das interações sociais existentes, mas decorre de constantes reflexões em torno da realidade educacional. Para que ocorra qualquer processo de transformação, especialmente no ambiente escolar, é necessário que os indivíduos que fazem parte desse contexto se organizem e se engajem ativamente nesse propósito. Nesse sentido, o papel do professor se torna fundamental. Ele desempenha um papel central na promoção e na condução dessas mudanças, pois é o mediador do processo educacional, influenciando diretamente no desenvolvimento e na formação dos alunos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Estabelece Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
- BRASIL. **Portaria Interministerial MEC/MDA nº 17, de 24 de abril de 2007**. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
- ELKONIN, Daniil B. **Psicología del juego**. Moscú: Visor, 1978.
- FRANCO, Kaio José da Silva Maluf; CARMO, Aline Cristine Ferreira Braga do; MEDEIROS, Josiane Lopes. Pesquisa qualitativa em Educação: breves considerações acerca da metodologia materialismo histórico e dialético. **Revista Sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais** – UEG/UnU Iporá, v.2, n. 2, p.91-103 – jul/dez 2013.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.
- LEONTIEV, Alexis. El Desarrollo Psíquico del niño en la Edad Preescolar. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La Psicología Evolutiva Y Pedagógica en la URSS**: antología. Moscú: Progreso, p. 57-70, 1987.
- PRONERA. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/educacao>. Acessado em: 04 de fevereiro de 2024.
- RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **“A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica”**. 2 ed. rev., atual. e ampl. – Curitiba: Ibpex, 2011.
- TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; SANTOS JUNIOR, Claudio de Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega. **Cadernos Didáticos sobre Educação do Campo**. Salvador: Editora, 2010.
- VIOTTO FILHO, Irineu Aliprando Tuim; NUNES, Rodrigo Lima. As faces lúdicas da educação física: a atividade ludo-pedagógica no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano na escola. **Revista Cocar**. v.18 nº.36, p. 1-17, 2023.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. v.8, p.23-36, jun, 2008.

COLORINDO A APRENDIZAGEM: O IMPACTO DA ELETRÓLISE DO IODETO DE POTÁSSIO NO ENSINO DE ELETROQUÍMICA

Jéssica Higino de Souza¹, Fred Augusto Ribeiro Nogueira²

Resumo: Uma das estratégias para melhorar o processo de ensino aprendizagem da química é desenvolvimento de atividades experimentais. Este trabalho utilizou uma atividade experimental como ferramenta didática para fortalecer o ensino da eletroquímica através da eletrólise aquosa do iodeto de potássio. Os alunos foram estimulados a propor hipóteses do que estava transcorrendo no experimento e ao final sugeriram justificativas confrontando os dados obtidos e o aprendizado adquirido nas aulas teóricas.

Palavras-chave: Ensino; Química; Experimentação; Eletrólise

INTRODUÇÃO

A abordagem puramente teórica que a disciplina de química é tratada em algumas escolas contribui para propagar o preconceito de boa parte dos alunos de que a química é entediante e de difícil compreensão, uma vez que os conceitos são apresentados de maneira formal como algo que se deve memorizar provocando dificuldades dos discentes associarem o conteúdo estudado com o seu cotidiano,

diminuindo assim compreensão e assimilação da disciplina (Arroio *et al.*, 2006; Veiga; Quenenhenn; Cargnin, 2012).

Os conteúdos relacionados à eletroquímica são considerados de difícil compreensão até mesmo pelos professores, embora os temas abordados em eletroquímica sejam importantes para a sociedade e facilmente correlacionados com o cotidiano dos alunos, como a purificação de minérios através da eletrólise, corrosão e produção de pilhas e baterias, que são

1. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Brasil (jessica.higino@iqb.ufal.br)

2. Instituto Federal de Alagoas, Maceió, Brasil

cada vez mais importantes no emprego de eletrônicos, como smartphones, tablets e notebooks (Rodrigues; Gibin, 2022). Considerando a relevância da eletroquímica para o desenvolvimento científico e tecnológico, é interessante buscar métodos alternativos para facilitar o ensino e a compreensão, relacionando os fenômenos químicos com o cotidiano dos estudantes (Silveira *et al.*, 2023).

Alguns autores propõem o uso de diferentes estratégias para contribuir com o ensino de eletroquímica, como montagem de kits experimentais (Silveira *et al.*, 2023), mapas conceituais para o conteúdo de pilhas e baterias (Mossi; Júnior, 2022), minicursos com a realização de experimentos e a produção de animações (Rodrigues; Gibin, 2022), gamificação (Viana; Silva; Marques, 2023), dentre outros. Estas formas alternativas do ensino de eletroquímica buscam despertar o interesse e melhorar o processo de aprendizagem dos discentes.

A experimentação nas aulas de química é uma ferramenta importante para o desenvolvimento científico dos alunos, tornando a aprendizagem bem mais efetiva, visto que as atividades práticas despertam a criatividade e desenvolvem o senso crítico (Barbosa, 2021). O uso da experimentação possibilita a observância de fenômenos e sua interpretação, relacionando-os ao seu cotidiano e à aquisição de habilidades de pensamento e argumentação (Blasques; da Silveira; Cedran, 2023).

Segundo as competências específicas de ciências da natureza e suas tecnologias para o ensino médio da Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2018), os estudantes devem ser capazes de analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos sob a perspectiva das relações entre matéria e energia e desenvolver habilidades para elaborar hipóteses, previsões, empregar instrumentos de medição e interpretar resultados experimentais sob uma perspectiva científica. Essas competências e habilidades propostas pela BNCC podem ser desenvolvidas durante uma aula experimental onde os alunos precisam observar as mudanças macroscópicas dos fenômenos e correlacionar com a teoria envolvida no processo. Outro documento que pode corroborar com as atividades experimentais é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 que estabelece como uma das finalidade do ensino médio a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996).

Entre os temas estudados pela eletroquímica, os fenômenos relacionados à eletrólise são importantes para a indústria em processos para extração de metais de seus sais e remoção de contaminantes, eletrodeposição de metais e preparo de substâncias importantes para a indústria como o cloro, o flúor e o hidróxido de sódio (Atkins, Jones, Laverman, 2018). Os conceitos e conteúdos abordados nos processos eletrolíticos como reações de

óxido-redução, eletrodos, eletrólitos, corrente e tensão elétrica são considerados abstratos e de difícil entendimento, e como consequência, acabam provocando dificuldades no processo de ensino-aprendizagem (Mossi; Júnior, 2022; Vieira *et al.*, 2021). A estratégia de desenvolver experimentos utilizando tópicos relacionados à eletrólise pode auxiliar em uma aprendizagem significativa, além de eliminar o preconceito dos alunos que a disciplina de química é apenas memorização de fórmulas e conteúdos. Dessa forma, este trabalho desenvolveu uma atividade experimental como ferramenta didática para fortalecer o ensino da eletroquímica através da eletrólise aquosa do iodeto de potássio.

MATERIAL E MÉTODOS

O sistema eletroquímico utilizado na eletrólise aquosa do iodeto de potássio foi adaptado do trabalho de Sartori *et al.*, (2013). A célula eletrolítica foi montada em uma placa de petri utilizando dois eletrodos inertes de grafite (2,0 mm) obtidos em papelaria e uma fonte de alimentação previamente montada utilizando um apagador plástico de quadro, um carregador para celular de 5,0 V, um potenciômetro de 2000 ohm, uma chave liga-desliga e um led indicativo de corrente.

Para facilitar a montagem do sistema eletroquímico pelos alunos, os pólos positivo (+) e negativo (-) da fonte de alimentação foram identificados com os respectivos sinais e os fios flexíveis foram

denominados como cabo A (fio vermelho) e cabo B (fio preto). O ajuste de tensão da fonte de alimentação foi realizado para 3,0 V com auxílio de um multímetro, ajustado para uma leitura de tensão elétrica. A figura 1 apresenta um esquema ilustrativo do sistema montado para realizar o experimento.

Durante o processo de eletrólise da solução de iodeto de potássio, a célula eletrolítica foi associada em série ao multímetro, que foi ajustado para a leitura de corrente elétrica. Os alunos foram orientados a registrarem as mudanças ocorridas durante a eletrólise e registrarem a corrente elétrica a cada 30 s durante 10 min.

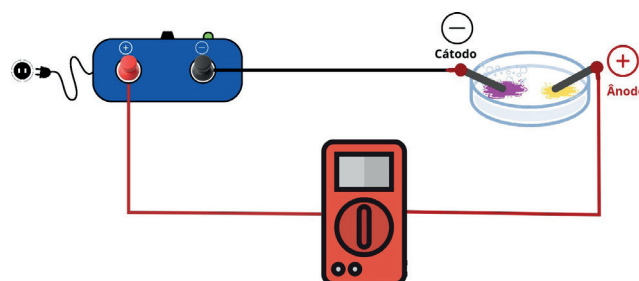


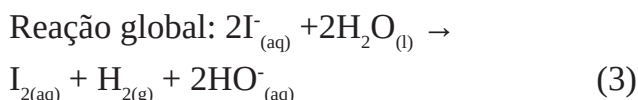
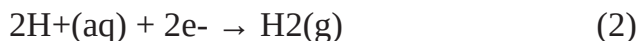
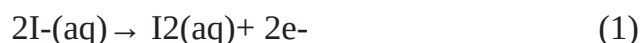
Figura 1: Representação esquemática do sistema utilizado na eletrólise do iodeto de potássio. Na figura estão representadas a fonte de alimentação, a célula eletroquímica com a solução e os eletrodos e o multímetro. Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

Para avaliar a eficácia do aprendizado durante a atividade experimental foi elaborado um questionário avaliativo para os estudantes após o experimento. As questões do questionário foram elaboradas baseadas nas habilidades e competências específicas das ciências das naturezas e

suas tecnologias no ensino médio propostas pela BNCC.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Uma solução aquosa de iodeto de potássio contém os íons $K^+(aq)$ e $I^-(aq)$ do soluto e os íons $H^+(aq)$ e $HO^-(aq)$ oriundos da dissociação da água. Na eletrólise aquosa do iodeto de potássio os íons iodeto e hidroxila são atraídos para o ânodo da célula eletrolítica (eletrodo positivo) e os íons potássio e hidrônio são atraídos para o cátodo da célula eletrolítica (eletrodo negativo). Os íons iodetos presentes na solução são oxidados à iodo molecular (equação 1), este processo ocorre preferencialmente à oxidação dos íons hidroxilas devido à maior concentração dos íons iodeto em relação aos íons hidroxilas na solução. Os íons $H^+(aq)$ presentes na solução são reduzidos à hidrogênio molecular gasoso (equação 2), provocando um excesso de íons $HO^-(aq)$ ao redor do cátodo, aumentando o pH da solução. A redução dos íons H^+ ocorre preferencialmente à redução dos íons potássio que possui um potencial de descarga mais positivo e a redução do potássio produziria o potássio metálico, que reagiria imediatamente com a água, oxidando novamente em hidróxido de potássio e gás hidrogênio. A reação química expressada pela equação 3 representa a reação global do processo da eletrólise (RSC, 2024).



Durante o experimento foi possível constatar a formação de iodo molecular confirmado pelo aparecimento de uma coloração amarela no ânodo da célula e a formação de gás hidrogênio no cátodo, facilmente visível pela formação de bolhas na solução, além do aumento do pH da solução provocada pelo excesso de íons hidroxilas comprovada pela mudança de coloração sofrida pela solução ao gotejar o indicador fenolftaleína próximo da região do cátodo da célula (Figura 2).

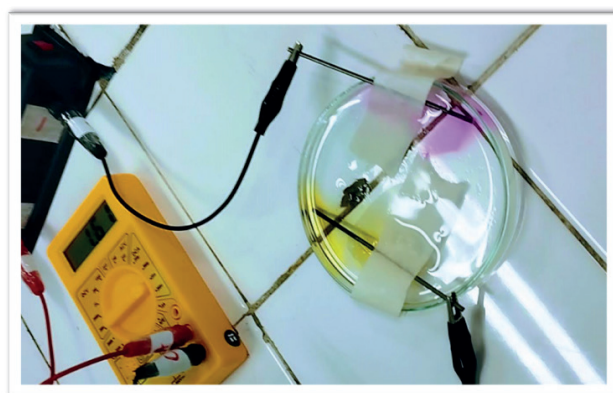


Figura 2. Foto do sistema utilizado na eletrólise do iodeto potássio. Na figura estão representadas a fonte de alimentação, a célula eletroquímica e o multímetro. Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

A abordagem do tema da eletrólise do iodeto de potássio através de uma atividade experimental contribui para o desenvolvimento das competências propostas pela BNCC (2018), como a competência geral 1, pois incentiva os estudantes

a considerar o conhecimento científico como uma construção humana e a competência geral 2, pois promove os estudantes a recorrer à abordagem da ciência para compreender e solucionar problemas.

O questionário proposto para avaliar o aprendizado do tema foi elaborado baseado nas competências específicas das ciências das naturezas e suas tecnologias

para o ensino médio propostas pela BNCC (Tabela 1). A competência específica 1 foi desenvolvida na análise do fenômeno da eletrólise com base nas interações e relações entre matéria e energia e a competência específica 3 ao aplicar o conhecimento científico e tecnológico utilizando procedimentos e linguagem próprias das ciências da natureza.

Tabela 1. Questões aplicadas para os alunos após a atividade e as respectivas habilidades específicas desenvolvidas para cada questão.

Questões	Habilidade BNCC
Identifique as substâncias e escreva as reações químicas que ocorrem no ânodo, no cátodo e reação global do processo. Justifique a resposta analisando as mudanças ocorridas na solução durante o processo de eletrólise.	(EM13CNT101) Analisar e representar as transformações em sistemas que envolvam quantidade de matéria e de energia para realizar previsões sobre seus comportamentos em situações cotidianas e em processos produtivos que priorizem o desenvolvimento sustentável, o uso consciente dos recursos naturais e a preservação da vida em todas as suas formas.
Construa um gráfico de corrente em função do tempo e calcule a carga total do processo de eletrólise.	(EM13CNT301) Empregar instrumentos de medição, representar e interpretar dados e/ou resultados experimentais para construir, avaliar e justificar conclusões no enfrentamento de situações-problema sob uma perspectiva científica.
Utilizando a carga elétrica obtida no experimento e as leis de Faraday, estime a massa de iodo produzida no processo.	EM13CNT107) Realizar previsões qualitativas e quantitativas sobre o funcionamento de pilhas, baterias com base na análise dos processos de transformação e condução de energia envolvidos.
Qual a importância industrial dos processos de eletrólise e quais os problemas ambientais que essa atividade pode provocar.	(EM13CNT307) Analisar as propriedades dos materiais para avaliar a adequação de seu uso em diferentes aplicações (industriais, cotidianas, arquitetônicas ou tecnológicas) e/ou propor soluções seguras e sustentáveis considerando seu contexto local e cotidiano

Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

Uma análise qualitativa dos questionários revela que os estudantes apresentaram um melhor desempenho nas questões 1 e 4 (Tabela 1) por apresentarem caráter mais objetivo e geral da atividade. As maiores dificuldades encontradas pelos estudantes foram na resolução das questões 2 e 3 que envolvem a montagem de gráficos e cálculos usando as leis de Faraday respectivamente. Para responder a questão 2 (Tabela 1) foi disponibilizada aos alunos uma planilha pré-preenchida no google planilha onde deveriam ser inseridos os dados de tempo e corrente elétrica obtidos no experimento, a planilha estava programada para calcular a carga, mas o gráfico deveria ser plotado pelos estudantes. Com a carga obtida no experimento deveria ser calculada a massa de iodo formada no processo, como essa questão envolve a aplicação das leis de Faraday, foram comuns os enganos de quais as unidades das medidas de tempo e corrente elétrica deveriam ser utilizadas na resolução das questões.

Com a análise das respostas dos alunos ao questionário percebe-se que a atividade experimental provoca nos estudantes o desenvolvimento científico já que muitos propõem hipóteses para justificar as evidências ocorridas durante o processo, além de cumprir com a função educacional de melhorar o processo de aprendizagem dos alunos.

CONCLUSÃO

A eletrólise do iodeto de potássio além de abordar conceitos importantes da eletroquímica é um experimento que provoca curiosidade, pois apresenta evidências físicas como a mudança de cor e liberação de gás, envolvendo os alunos durante a sua realização. Sendo assim, o experimento pode ser utilizado como uma ferramenta poderosa para auxiliar na aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ARROIO, A. *et al.* O show da Química: motivando o interesse científico. **Química Nova**, v. 29, n. 1, p. 173–178, 2006.
- ATKINS, Peter; JONES, Loretta; LAVERMAN, Leroy. **Princípios de Química: Questionando a Vida Moderna e o Meio Ambiente**. Bookman Editora, 2018.
- BARBOSA, A. A. Experimentos com materiais alternativos aplicados ao ensino remoto de química. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 4, n. 6, p. 479–494, 2021.
- BLASQUES, D. C.; DA SILVEIRA, M. P.; CEDRAN, J. DA C. Concepções iniciais de licenciandos(as) participantes do PIBID química sobre experimentação no ensino de química. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 16, n. 2, p. 383–404, 2023.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- MOSSI, C. S.; JÚNIOR, J. A. V. O uso de mapas conceituais como estratégia de aprendizagem significativa no ensino de Química. **Acta Scientiarum**, v. 44, n. e53210, p. 1–15, 2022.
- RODRIGUES, A. M.; GIBIN, G. B. Uso do stop motion na investigação de modelos mentais de alunos do ensino médio sobre conceitos relacionados com a eletrólise. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 27, n. 2, p. 222–242, 10 set. 2022.
- RSC. **Electrolysis of potassium iodide solution**. Disponível em: <https://edu.rsc.org/experiments/electrolysis-of-potassium-iodide-solution/738.article>>. Acesso em: 1 jun. 2024.
- SARTORI, E. R. *et al.* Construção de uma célula eletrolítica a partir de materiais de baixo custo para o ensino de eletrólise. **Química nova na escola**, v. 35, n. 2, p. 107–111, 2013.
- SILVEIRA, N. J. *et al.* Ensino de eletroquímica no ensino médio por meio de uma atividade experimental com abordagem de equilíbrios simultâneos de oxidorredução e de complexação. **Química Nova na Escola**, v. 45, n. 1, p. 60–68, fev. 2023.
- VEIGA, M. S. M.; QUENENHENN, A.; CARGNIN, C. **O ensino de química: algumas reflexões**. I Jornada de Didática. **Anais**. 2012.
- VIANA, M. S.; SILVA, E. V. DA; MARQUES, J. A. Gamificação no ensino de Química: uma proposta de sequência didática para a Eletroquímica no Ensino Médio. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 14, n. 3, p. 1–21, 22 set. 2023.
- VIEIRA, D. DE O. *et al.* Estudos sobre o ensino e aprendizagem de conceitos em eletroquímica: uma revisão. **Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista – ENCITEC**, v. 11, n. 1, p. 172–188, 1 jun. 2021.

INCLUSÃO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE NITERÓI: DEPOIMENTOS DAS FAMÍLIAS DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Gisela Paula Faitanin Boechat¹

Resumo: A pesquisa analisou depoimentos de pais de alunos com deficiência da rede pública de Niterói, objetivando analisar e identificar os limites e as possibilidades da inclusão no município, sob a ótica dos pais dos alunos com deficiência, à luz dos estudos sobre inclusão de Mantoan, legislação e documentos oficiais. Identificou-se limites quanto ao atendimento especializado/terapia que acontece fora da escola e avanços quanto ao ambiente acolhedor aos alunos com deficiência.

Palavras-chave: Inclusão; Rede Pública Municipal de Niterói; Famílias

INTRODUÇÃO

Vive-se na contemporaneidade um movimento favorável à inclusão escolar da pessoa com deficiência. Paralelamente a isto, políticas públicas, ações afirmativas, movimentos de pais e inúmeras outras manifestações em prol da efetiva inclusão da pessoa com deficiência.

Na contrapartida, desvela-se a realidade posta e imposta à pessoa com

deficiência (PCD) no contexto escolar que se manifesta através das experiências relatadas pelos profissionais da educação, pelos pais e pela pessoa com deficiência. Estes atores vivenciam cotidianamente as contradições, desafios e potência que há na inclusão da pessoa com deficiência e na implementação das políticas públicas.

Entendendo que muitos são os desafios postos à inclusão que, embora muito esteja ecoando, ainda revela-se desafia-

1. Faculdade Interamericana de Ciencias Sociales (FICS), Asunción, República do Paraguai (gisafaitanin@yahoo.com.br)

dora e excludente, visto a reprodução de práticas e comportamento historicamente desenvolvidos onde, conforme Jannuzzi (2012) e Mazzotta (2005) a pessoa com deficiência era abandonada a própria sorte, excluída e ignorada no contexto social e escolar. Esta pesquisa se justifica pela possibilidade de escuta às reais necessidades dos estudantes com deficiência e em que medida as políticas públicas atuais se apresentam como possibilidade ou dificuldade imposta a estes estudantes.

O preconceito ainda é muito latente, a formação e práticas de professores cercadas de medos e pré-conceitos, questões atitudinais nada civilizatórias e a falta de condições favoráveis para aprendizagem desses alunos, salas superlotadas, alunos sem suporte humano e pedagógico para favorecer o desenvolvimento de suas potencialidades e necessidades. Este é o cenário desafiador em que a inclusão escolar perpassa. Todos esses aspectos e a tratativa de políticas públicas que efetivem a inclusão e permanência da PCD no espaço escolar de maneira justa, democrática e com equidade revelam a realidade educacional da pessoa com deficiência.

Pensar a inclusão escolar da pessoa com deficiência na escola contemporânea não permite prescindir da reflexão crítica e responsável dos inúmeros aspectos, para além do legal, que perpassa a demanda, muitas vezes reprimida, maquiada e camuflada. Aspectos estes entendidos como os reais e urgentes de serem ouvidos e

discutidos: a formação dos professores, as práticas desenvolvidas nas escolas, o preconceito e o que pensa a família da PCD da inclusão na forma posta, sendo esta última – a família- a ser escutada neste estudo.

O que há de real, necessário e urgente para que essa inclusão seja otimizada de modo a contemplar as reais necessidades da pessoa com deficiência no contexto escolar e que promovam aprendizagem e permanência da pessoa com deficiência neste espaço em igualdade de condições favoráveis ao seu pleno desenvolvimento?

O que se apresenta como possibilidade e potencialidade na realidade posta da inclusão escolar da pessoa com deficiência?

Muito se pensa sobre e para pessoa com deficiência, mas o que se ouve dessa pessoa, dessas famílias? Qual a efetiva importância de serem ouvidas e de falarem?

Tendo como base a problematização da inclusão dos alunos com deficiência na escola regular e como é vivenciada pelas famílias desses estudantes, esta pesquisa tem como objetivo ouvir e analisar o depoimento dos sujeitos, aqui entendidos como protagonistas da inclusão no município de Niterói: pais e responsáveis de alunos com deficiência incluídos no ensino regular da rede pública e compreender, à partir da escuta dos sujeitos partícipes do processo de inclusão no município, como

esta vem sendo implementada nas unidades de ensino sob a perspectiva deles.

À luz dos documentos oficiais nacionais e internacionais que versam sobre a inclusão da pessoa com deficiência e autores que subs idiam a discussão da temática da inclusão, esta pesquisa nos dará elementos a partir da escuta dos responsáveis de alunos com deficiência como está configurada a inclusão na rede.

O momento atual é muito favorável às discussões e implementação de políticas públicas para inclusão de alunos com deficiência nas classes regulares de ensino em decorrência dos princípios e ideais democráticos vigentes. Concomitante a isto, urge pensarmos historicamente os elementos que contribuem e/ou são desafiadores para a efetiva inclusão desses estudantes.

À luz dos estudos de Maria Tereza Eglér Mantoan (2006, 2006^a, 2013, 2015) e documentos oficiais que norteiam o direito à educação das pessoas com deficiência, tais como: a Constituição Federal de 1988, Declaração de Salamanca de 1994, LDBEN nº 9394/96, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência de 2015, Declaração de Incheon de 2015, analisaremos os depoimentos dos sujeitos da pesquisa: pais e

responsáveis de alunos especiais incluídos na rede pública de ensino, aqui entendidos como protagonistas do processo inclusivo escolar no município de Niterói/RJ.

Mantoan (2006) compreende o direito à educação a todos os estudantes como prerrogativa para efetivação e garantia dos direitos democráticos, a participação e convívio de todos os estudantes, com ou sem deficiência, no mesmo contexto escolar. Porém, se atentarmos historicamente é possível afirmar com base nos estudos históricos de Jannuzzi (2012) e Mazzotta (2005), que os indivíduos deficientes eram abandonados a própria sorte e excluídos do contexto social e ignorados no contexto escolar.

Desde 1988, com a promulgação da Constituição Federal no Brasil, que indicava preferencialmente a matrícula dos *portadores de deficiência* na rede regular de ensino, surge para os educadores o desafio apontado por Mantoan (2006), atrelado à dicotomia: ensino especial x ensino regular, uma visão clínica da aprendizagem dos alunos especiais, bem como o processo de integração e inclusão. Dicotomia esta que cria infundáveis discussões e polêmicas que mobilizam não só a educação, mas também a saúde e os profissionais especializados que atuam no atendimento à pessoa com deficiência.

Mantoan (2006, p.194-196), afirma que embora aparentemente com significados distintos, “os vocábulos inclusão e integração (...) são empregados para expressar situações de inserção diferentes e se fundamentam em posicionamentos teóricos metodológicos diferentes.” As-

sim, definindo integração, Mantoan segue afirmando que o uso do vocábulo:

(...) refere-se mais especificamente à inserção escolar de alunos com deficiências nas escolas comuns (...). Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê sistemas educacionais segregados (...). Na situação de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem no ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção (...) a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptar às exigências. A integração pode ser entendida como o especial na educação...

Em contrapartida à integração, a inclusão se propõe organizar a educação especial e as políticas educacionais afirmativas para que todos os estudantes, independente de deficiência frequentem o ensino regular, sem seleções e exclusões.

Mantoan (2006, p. 196), “as escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e é estruturada em função delas”. Isso significa que os estudantes, independente de sua necessidade especial terão oportunidade de aprender o que é esperado para seu nível de escolaridade.

Carecendo as escolas/sociedade, no atual estágio civilizatório, se voltarem para a cidadania plena e garantia dos direitos democráticos de acesso e perma-

nência de todos os indivíduos nas classes regulares, faz-se prudente, ter esclarecida a distinção entre a inclusão e integração para que se efetivem práticas livres de preconceitos, que reconheça, e valorizem as diferenças no mesmo espaço escolar, regular.

MATERIAL E MÉTODOS

Para desenvolvimento da presente análise da pesquisa, foram aplicados questionários com questões semi-estruturadas aos pais responsáveis de alunos incluídos em classes regulares das escolas públicas do município de Niterói, a fim de elucidar como a educação inclusiva vem se desenvolvendo nesta rede, a luz do olhar desses sujeitos.

Para não identificação dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, foram utilizadas letras do alfabeto de modo a preservarmos a identidade de todos.

Dos onze questionários com questões comuns, entregues aos pais e responsáveis de seis diferentes unidades de ensino públicas de Niterói, apenas seis questionários retornaram à pesquisadora, sendo um questionário respondido por um responsável com duas filhas com deficiência na mesma unidade de ensino da rede. Portanto, temos uma pequena amostra da opinião de alguns pais a respeito da inclusão de seus filhos.

Foram elaboradas cinco perguntas onde o responsável ficou à vontade para responder de acordo com seu entendimento: 1- O que é inclusão para você? 2- Como descobriu a deficiência do seu (a) filho (a)? 3- Em que medida seu (a) filho (a) são contemplados em sua deficiência quanto aos atendimentos especializados/terapias? 4- Com que periodicidade acontecem as reuniões com a equipe escolar? 5- O que você aprende com seu (a) filho (a)?

Todos os sujeitos participantes da pesquisa tiveram liberdade para responder em suas casas e retornar com o questionário respondido. Apenas duas responderam as questões diretamente à pesquisadora. As questões contemplavam a ideia de inclusão e o que os responsáveis entendiam dessa concepção e se tal concepção era correspondida no trabalho realizado na rede pública municipal de ensino de Niterói.

A análise e discussão das questões dos questionários foram apreciadas criticamente à luz dos trabalhos e produções da Professora Maria Teresa Eglér Manton, pioneira na defesa do direito de educação a todos no ambiente inclusivo, bem como os documentos oficiais Nacionais e Internacionais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme foi possível observar no depoimento de alguns responsáveis, estes não sabiam o que é inclusão. Ocorrem-nos

duas questões quanto a isso: ou o processo inclusivo está alcançando seu objetivo e eliminando a dicotomia escola regular x escola especial e a sociedade extinguiu a ideia da escola especial para os educandos com deficiência e legitimou a escolar regular como a que de fato deve atender a diversidade de educandos, independente de deficiência, *ou* de fato, precisamos avançar na discussão do processo inclusivo escolar na rede pública municipal de ensino de Niterói.

A concepção de inclusão aqui compreendida está para além de cumprir a lei e dar acesso ao aluno com deficiência na escola regular. A inclusão aqui é garantida como direito de acesso e permanência do aluno deficiente na escola regular, convivendo com os outros estudantes em igualdades de oportunidades de acesso às aprendizagens, de convivência e respeito às diferenças.

Quanto à inclusão, as respostas das responsáveis “B”, (criança com altas habilidades) e “A” (uma criança cega e outra cega, autista e com distúrbio neurológico) estão em conformidade com a ideia de inclusão compreendida neste trabalho:

“Inclusão é dar as mesmas oportunidades de aprendizado e perspectivas de realização às pessoas portadoras de diferenças cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais.” (Responsável “B”)

“É a criança especial junto com as crianças sem deficiência.” (Responsável “A”)

Percebemos que esses depoimentos coincidem com que Mantoan defende sobre o que é inclusão, entendida como a que acolhe a todos, sem exceção.

Quando questionadas como descobriram a deficiência dos filhos, uma não respondeu e o depoimento das outras apresentam alguns pontos em comum:

“Observei que ele era muito diferente dos meus outros três filhos. Não falava, não gostava de brincar com os outros e só queria ficar sozinho. Não gostava quando tocavam nele. Levei várias vezes à pediatra dele que disse ser normal. Quando levei em outro pediatra, ele me encaminhou para psicóloga que disse que não resolvia isso e me encaminhou para o neurologista. O médico avaliou e disse que ele era autista, mas o exame de cabeça dele deu tudo bem.” (Responsável “D” –criança com autismo)

“Meu filho sempre teve uma capacidade diferente do cognitivo. Foram feitos testes e comprovado: altas habilidades e superdotação.” (Responsável “B”)

“Ao nascer dava para ver nas duas, na mais velha e na mais nova que eram cegas. [referindo-se aos olhos físicos das filhas] Na autista, aos dois anos e meio já percebia que era diferente no comportamento e levei ao médico. Ela só andou com quatro anos.”(Responsável “A”)

“Através do comportamento dele, diferente.”(Responsável “E” – criança com deficiência física)

É comum para a maioria que a diferenciação de seus filhos quanto aos estabelecidos “padrões de normalidades” foi o que despertou para o entendimento desta diferenciação. Conforme Mantoan (2006, p. 193): *Nem todas as diferenças necessariamente inferiorizam as pessoas. Há diferenças e há igualdades, e nem tudo deve ser igual nem tudo deve ser diferente.* Temos o direito de ser diferentes quando a igualdade se superestima em nos descaracterizar, bem como sermos iguais quando as diferenças nos subestimam, nos inferiorizam e servem de pretexto para nos excluir.

Quanto ao atendimento das deficiências dos filhos na escola pública regular de Niterói, todas foram unânimes em afirmar que seus filhos têm suas necessidades contempladas, enfatizando que:

“Ambas têm professor de apoio. Uma aprendeu baile e sorobã na escola. Também dão prova oral para ela.” (Responsável “A”)

“Ele vai duas vezes na semana à sala de recursos para ser atendido.” (Responsável “D”)

Identificamos nos questionários que alguns pais e responsáveis consideram que seus filhos estão sendo atendidos quando matriculam na escola regular e conseguem atendimento de um professor de apoio para auxiliar os estudantes. Consideramos que para atender a deficiência desses alunos, vai mais além disso, como é possível verificar na rede pública municipal de ensino de Niterói que possui em sua maioria

das unidades estrutura, organização e funcionamento amplo para assegurar os direitos das pessoas com deficiência incluídas na escola regular quanto à acessibilidade, seja arquitetônica, mobiliária, formação continuada aos profissionais, atendimento educacional especializado, além do combate ao preconceito, ainda presente em nossa sociedade e também nas unidades de ensino.

Dos sete estudantes, apenas três não fazem atividades extra-escolar. Conforme os registros dos responsáveis, tiveram que buscar estas atividades fora da escola por orientação médica, pois estas atividades potencializariam o desenvolvimento físico, motor, sensorial e social dos educandos. Todos registram que embora o encaminhamento seja feito/solicitado pela unidade escolar, é sempre muito difícil conseguir inserção nestes espaços e que, no geral, é necessária a indicação de alguém conhecido para conseguir atendimento.

Mantoan em entrevista à Revista Nova escola, tece à crítica quanto aos educandos com deficiência que precisam realizar atividades extra fora do espaço escolar inclusivo:

Além de fazer adaptações físicas, a escola precisa oferecer atendimento educacional especializado paralelamente às aulas regulares, de preferência no mesmo local. Assim, uma criança cega, por exemplo, assiste às aulas com os colegas que enxergam e, no contra

turno, treina mobilidade, locomoção, uso da linguagem braile e de instrumentos como o soroban, para fazer contas. Tudo isso ajuda na sua integração dentro e fora da escola.

Diante disso, mesmo considerando o esforço da rede municipal em oferecer o atendimento especializado, muitos pais ainda recorrem ao atendimento em outro espaço, seja por ausência de tais serviços na unidade escolar, seja por opção dos responsáveis.

É possível constatar que a rede em questão e as escolas públicas municipais de Niterói representadas, cumprem o previsto em lei, garantindo a matrícula e permanência do estudante, assegurando, conforme a LDB nº 9394/96 em seu capítulo V, que assegura ao estudante matrícula na escola regular, apoio especializado para atender as peculiaridades dos estudantes, como acontece na sala de recursos multifuncionais que existe dentro da unidade de ensino que o estudante está matriculado.

Quando questionadas quanto à periodicidade e assunto de reuniões, as mães narram os seguintes fatos:

“[...]estava muito abobado devido aos remédios. Não estava fazendo nada. Tem reunião com todos os pais e as professoras dizem como os alunos estão, se estão fazendo as coisas.” (Responsável “D”)

“Tratam de todos os assuntos dos alunos.”(Responsável “E”)

“São todas reuniões de muito boa qualidade. Fala de tudo um pouco e de cada aluno.” (Responsável “F” – criança com Síndrome de Down)

“Tem reunião da turma e tem reunião com a educação especial. A reunião das duas meninas são separadas. Falam do desenvolvimento, faltas.” (Responsável “A”)

“Tem reuniões coletivas semestrais para falar do desenvolvimento e interação e o que as crianças fazem. E a individual que fala sobre as faltas dele [o filho], que prejudica no atendimento recebido na escola.” (Responsável “D”)

A escola assim, conforme os depoimentos, cumpre sua função de conforme artigo 12 da LDB em vigência deve:

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica, bem como contribui para o desenvolvimento e processo de ensino aprendizagem dos educandos com necessidades educacionais especiais, incluídos nas classes regulares.

As mães narram, com unanimidade que aprendem muitas coisas com seus filhos. Todas registam o impacto do diagnóstico e o pensamento de que não saberiam lidar com a deficiência de seus filhos. Apesar de não saber como seus

filhos aprendem, elas afirmam aprender muito com eles:

“Achei que eu não sabia lidar com a situação. Não sabia que existia esse problema. Ele me ensina em muitas coisas porque eu achava que ele não ia fazer e nem falar nada do que ele faz hoje. Agora ele fala muito, até gírias. Me faz passar vergonha que nem os outros [filhos normais]. Ele dá muito trabalho. É muito agitado (risos).” (Responsável “D”)

“Ela [a filha mais velha com cegueira congênita] manda eu estudar o Braille e Sorobã e quer me ensinar. A mais nova é muito forte, já fez mais de 40 cirurgias e já passou nove meses no hospital.” (Responsável “A”)

Ela se vira sozinha, é muito inteligente e faz muitas coisas sem precisar de ajuda.” (Responsável “C”)

“Que o universo da mente humana é muito vasto e ainda se sabe pouco sobre isso. Que as crianças superdotadas ainda estão sendo pouco vislumbradas e parecem não fazer exatamente parte do grupo que precisa

de inclusão, uma vez que a rede particular de nariz torce o nariz e o Brasil não valoriza. Aprendo muito sobre genética a anatomia come ele.” (Responsável “B”)

Os relatos das mães (D e B) relevam como a ausência de conhecimento acerca da deficiência é capaz de obstar as potencialidades dos alunos com deficiência, visto o peso agregado ao próprio

termo que vem carregado de preconceitos e a ideia de limitação. Para além disso, viver a experiência com a humanidade é a melhor forma de nos relacionarmos respeitosamente com a diversidade que nela há. Olhar suas potencialidades e deixar de focar nas limitações é grande agregador ao processo de autonomia dos educandos com deficiência. Desenvolver práticas com este olhar, certamente contribuirão para não imposição de limites aos educandos.

A responsável C é mãe de uma estudante com deficiência físicas nos membros superiores e inferiores congênita decorrente de má formação. A estudante possui somente o antebraço e a coxa, porém realiza com total autonomia suas atividades, mesmo tendo apenas 5 anos. A estudante se higieniza, corre, se alimenta, escreve seu nome, dança, enfim, realiza todas as atividades que os estudantes do seu grupo de referência sem deficiência fazem. A mãe atribui às atividades extra-curriculares e o incentivo ao desenvolvimento de sua autonomia por parte da família e escola.

Os dados coletados com essa pequena amostragem, porém densas informações, instigam a ampliar essa amostragem, bem como ouvir os outros atores, entendidos como protagonistas desse processo: professores, diretores, coordenadores e secretaria municipal de educação.

CONCLUSÃO

Este estudo permitiu conhecer e ouvir, mesmo que com uma pequena amostra, a opinião de alguns pais e responsáveis de alunos com deficiência, bem como esses veem e pensam a inclusão de seus filhos na rede pública municipal de ensino de Niterói.

Evidenciou-se a necessidade da mobilização da referida rede em oferecer, segundo opinião dos responsáveis, atendimento educacional especializado para além da sala de recursos pedagógicos nas unidades de modo que os alunos não precisassem se ausentar da unidade escolar para receber atividades e atendimento especializado extra.

As responsáveis não revelaram apreensões quanto ao futuro de seus filhos seja no campo educacional ou pessoal e todas dizem aprender muitas coisas com seus filhos. Aprendizados estes que estão ligados à construção inicial por elas mesmas criadas de que seus filhos não conseguiriam, não poderiam alcançar nada em decorrência da deficiência, remetendo aos limites sociais construídos e impostos aos seus filhos.

Em relação às reuniões de pais e responsáveis, os seis questionários revelam práticas coerentes de inclusão porque os educandos com deficiência não são deixados à parte e são mencionados e trazidos à pauta das reuniões juntamente com seu

grupo de referência. Isso fica evidente no depoimento dos pais que relatam que houve reuniões com a equipe gestora da Fundação Municipal de Educação de Niterói da Educação Especial onde se tratava de questões relacionadas aos avanços e encaminhamentos quanto ao atendimento especializado oferecido aos alunos seja na sala de recursos pedagógicos ou mesmo na sala de aula, com auxílio do profissional de apoio, que é

registrado também como integrante que remete ao avanço da rede pública em questão, garantindo aos alunos especiais este profissional, qualificado com no mínimo, nível médio na modalidade Curso Normal e possibilitando a estes formação em serviço para compreensão e atendimento a necessidade especial educacional dos educandos.

É possível concluir que o processo inclusivo escolar desses educandos com deficiência, conforme os relatos dos pais, vem sendo implementado de maneira satisfatória, na medida que os pais se sentem contemplados com o trabalho desenvolvido com seus filhos. Porém, é importante destacar que inclusão não se faz apenas de movimentos internos à rede e à escola, mas que abranja aos mais interessados, que são os responsáveis desses alunos e suas contribuições para garantir o pleno desenvolvimento deste educando. Por fim, salientamos a importância e necessidade de aumentar a abrangência dessa discussão, ampliando aos gestores municipais, gestores escolares, coordenadores escolar, pedagogo e professores.

REFERÊNCIAS

Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado: 1988. Disponível em: Constituição (planalto.gov.br) Acesso em: 23 mai.2024.

Brasil. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado: 1996. Disponível em: L9394 (planalto.gov.br). Acesso em: 25 mai. 2024

Brasil. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União 2015; 6 jul. Disponível em: L13146 (planalto.gov.br). Acesso em 13 fev.2024.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos ao início do século XXI**. 3ª ed.rev – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, David (org). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006, p. 183-209.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org). O desafio das diferenças na escola**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.. 5ª ed. – São Paulo: Summus, 2006 a.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org). **O desafio das diferenças na escola**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o quê? Para que? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão promove justiça. Entrevista. Revista Nova Escola. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/maria-teresa-egler-mantoan-424431.shtml>. Acesso: 25 mai.2024.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 5ª ed.- São Paulo: Cortez, 2005.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Corde, 1994. Disponível em: World Conference on Special Needs Education: Access and Quality; Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994; 1998 (udesc.br). Acesso em 23 mai. 2024.

UNESCO. **Marco da educação 2030: Declaração de Incheon**. Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2015. Disponível em: Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos - UNESCO Digital Library. Acesso em: 13 fev.2024.

O USO DO TANGRAM NA APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Jéssica Cristina Alda Garcia

Resumo: O Tangram é um quebra-cabeça geométrico composto por sete peças sendo: cinco triângulos, um quadrado e um paralelogramo. Através da manipulação dessas peças, as crianças podem explorar conceitos matemáticos, como propriedades geométricas, áreas, perímetros, simetria, grafia correta das nomenclaturas entre outros. Durante o percurso do ano letivo de 2023 em uma sala de 5º ano, observou-se muita dificuldade dos discentes em nomear, identificar, calcular área e perímetro de uma figura plana. Após sondagem inicial realizada, partiu-se da perspectiva da necessidade de uma exploração intrínseca desse material manipulativo (Tangram) tão versátil e lúdico

Palavras-chave: Tangram; conceitos matemáticos; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A matemática é uma disciplina fundamental no desenvolvimento educacional das crianças, pois contribui para o desenvolvimento do raciocínio lógico, estimula a resolução de problemas e promove o desenvolvimento do pensamento abstrato. Nesse contexto, o Tangram é uma ferramenta pedagógica que tem se mostrado eficiente na aprendizagem da matemática nos anos iniciais, mais especificamente, com alunos do 5º ano. Busca-se explicar

um breve relato de vivências e observações durante o ano letivo de 2023 numa sala de 5º ano.

O USO DO TANGRAM NA APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA NO 5º ANO

O Tangram é um quebra-cabeça geométrico composto por sete peças sendo: cinco triângulos, um quadrado e um paralelogramo. Através da manipulação dessas peças, as crianças podem explorar concei-

tos matemáticos, como propriedades geométricas, áreas, perímetros, simetria, grafia correta das nomenclaturas entre outros.

Durante o percurso do ano letivo de 2023 em uma sala de 5º ano, observou-se muita dificuldade dos discentes em nomear, identificar, calcular área e perímetro de uma figura plana. Após sondagem inicial realizada, partiu-se da perspectiva da necessidade de uma exploração intrínseca desse material manipulativo (Tangram) tão versátil e lúdico.

De acordo com Oliveira (2012), o Tangram pode ser utilizado de diversas formas na sala de aula. Uma delas é através do jogo de montar as figuras propostas, estimulando o pensamento lógico, espacial e a capacidade de visualização das formas geométricas. Além disso, o Tangram também pode ser utilizado para desenvolver atividades envolvendo frações, como por exemplo, calcular a área de cada peça em relação ao total do quadrado.

Em consonância ao Currículo Paulista (2019) espera-se que um aluno no 5º ano reconheça, compare e nomeie figuras planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo), por meio de características comuns, em desenhos apresentados em diferentes disposições ou em sólidos geométricos. E que o mesmo possa classificar e comparar figuras planas (triângulo, quadrado, retângulo, trapézio e paralelogramo) em relação a seus lados (quantidade, posições relativas e comprimento) e vértices.

Segundo ARIAS (2020):

“Ao utilizar o tangram em sala de aula, os alunos são incentivados a explorar diferentes possibilidades de posicionamento das peças, possibilitando o desenvolvimento da criatividade e da habilidade espacial.”

Ao utilizar o Tangram na aprendizagem da matemática, as crianças são estimuladas a explorar conceitos matemáticos de forma lúdica. Dessa forma, elas desenvolvem o raciocínio lógico, a criatividade, a concentração e a habilidade de resolver problemas. Além disso, o uso do Tangram possibilita a construção do conhecimento de forma significativa, pois as crianças são desafiadas a experimentar, testar hipóteses e refletir sobre os resultados obtidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso do Tangram na aprendizagem da matemática no 5º ano foi uma estratégia pedagógica eficaz, pois propiciou aos alunos a exploração de conceitos matemáticos de forma lúdica e significativa. Através do Tangram, as crianças desenvolvem habilidades matemáticas, promovem a criatividade e o raciocínio lógico, além de estimularem a resolução de problemas. Percebeu-se maior interação entre os pares através das trocas de informações e figuras para conclusão de hipóteses elencadas durante o processo de exploração do manipulativo.

REFERÊNCIAS

ARIAS, Leandra *et al.* **A importância do tangram no ensino de geometria para crianças.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, v. 5, n. 10, p. 7-16, 2020).

OLIVEIRA, Marly. **Tangram, a matemática se faz brincando.** In: KERBER, Luci; LEITE, Marli. (Orgs.). **O uso do Tangram na sala de aula: práticas e reflexões.** Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**, SEDUC/Undime SP. São Paulo: SEDUC/SP, 2019.