



Organizadoras da Unespar
Kelen dos Santos Junges
Mariane de Freitas



PROCESSOS E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

PROCESSOS E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA



**Organizadoras da Secretaria Municipal
de Educação de Porto União/SC**
Ana Paula Karpinski Casanova
Dulcimar Neide Sonnesntrahl
Eliane Regina Karpowicz Stringhini
Rute dos Santos Renner
Silmara de Fatima Amarante Bueno
Sílvia Aparecida Roiek Correa

PROCESSOS E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA



Organizadoras da Unespar
Kelen dos Santos Junges
Mariane de Freitas

PROCESSOS E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

**Organizadoras da Secretaria Municipal de
Educação de Porto União/SC**
Ana Paula Karpinski Casanova
Dulcimar Neide Sonnesntrahl
Eliane Regina Karpowicz Stringhini
Rute dos Santos Renner
Silmara de Fatima Amarante Bueno
Sílvia Aparecida Roiek Correa

PROCESSOS E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Organizadoras da Unespar

Kelen dos Santos Junges

Mariane de Freitas

Organizadoras da Secretaria Municipal de Educação de Porto União/SC

Ana Paula Karpinski Casanova

Dulcimar Neide Sonnesntrahl

Eliane Regina Karpowicz Stringhini

Rute dos Santos Renner

Silmara de Fatima Amarante Bueno

Silvia Aparecida Roiek Correa

Diagramação e Capa:

Gráfica CS

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Processos e práticas da educação inclusiva /
organizadoras da Unespar Kelen dos Santos Junges,
Mariane de Freitas ; organizadoras da Secretaria
Municipal de Educação de Porto União/SC Ana Paula
Karpinski Casanova...[et al.]. --
Porto União, SC : Grafica CS, 2025.

Vários autores.

Outras organizadoras: Dulcimar Neide
Sonnesntrahl, Eliane Regina Karpowicz Stringhini,
Rute dos Santos Renner, Silmara de Fatima Amarante
Bueno, Silvia Aparecida Roiek Correa.

Bibliografia.

ISBN 978-85-68898-66-6

1. Educação inclusiva 2. Prática de ensino
3. Prática pedagógica 4. Professores - Formação
I. Junges, Kelen dos Santos. II. Freitas, Mariane
de. III. Casanova, Ana Paula Karpinski.
IV. Sonnesntrahl, Dulcimar Neide. V. Stringhini,
Eliane Regina Karpowicz. VI. Renner, Rute dos Santos.
VII. Bueno, Silmara de Fatima Amarante. VIII. Correa,
Silvia Aparecida Roiek.

25-272316

CDD-379.26

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação inclusiva : Políticas e práticas 379.26

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

Prefácio

A educação, no seu sentido mais amplo, conforme a legislação nacional e diversos pesquisadores, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do indivíduo e seu preparo para o exercício da cidadania, refletindo a sua realidade concreta, procurando sempre a transformação desta realidade para melhor. Dessa forma, cabe à instituição escolar formar indivíduos autônomos, pensantes, ativos e capazes de participar da construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Para tanto, a formação dos professores não pode ser dissociada desse enfoque.

Nesse sentido, é necessário que a formação continuada dos profissionais da educação favoreça a reflexão de suas práticas, devendo ser um processo permanente de aperfeiçoamento, de modo a permitir que professores ampliem suas práticas pedagógicas para apoiar os alunos em seu desenvolvimento.

Com base nessa perspectiva e buscando romper com um modelo de formação continuada no qual os professores são colocados em posição de passividade, em que suas práticas não são reconhecidas e valorizadas, a Secretaria Municipal de Educação Porto União – SC, em parceria com Universidade Estadual do Paraná – Unespar, campus de União da Vitória, oportunizaram, durante o ano letivo de 2024, um processo formativo tendo como objetivo subsidiar teórica e pedagogicamente os professores municipais na implementação das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino, na perspectiva da educação inclusiva, intitulado: **Processos e Práticas da Educação Inclusiva**.

O processo formativo desenvolveu-se presencialmente e abordou os seguintes temas: Transtorno do Espectro Autista; Desenho Universal da Aprendizagem (DUA); A Educação Inclusiva e os Aspectos Biopsicossociais: escola, alunos e família; Deficiência Intelectual; Dislexia, Disgrafia e Discalculia; Planejamento Colaborativo; Deficiências Sensoriais e Múltiplas; Funções Psicológicas Superiores e Avaliação Inclusiva e Orientação às Famílias sobre Laudos.

Para tanto, os professores municipais foram organizados em grupos de acordo com a etapa e/ou nível de atuação nas escolas. Efetivamente, os grupos de professores perpassaram por todas as temáticas durante a formação continuada, de maneira que, ao final, todos os docentes formadores ministraram aulas para todos os grupos.

Com a finalidade de enriquecimento do processo formativo, percebendo os professores como autores e não apenas receptores de conhecimentos, os participantes realizaram atividades programadas nas escolas, que foram desenvolvidas em horário diferenciado dos encontros formativos. Estas atividades consistiram na realização de práticas pedagógicas, considerando os conhecimentos científicos apropriados durante os momentos formativos, articulando saberes teóricos e práticos no cotidiano da sala de aula. E, são estas práticas pedagógicas que se encontram relatadas neste livro.

Entende-se que escrever sobre a própria prática é de fato importante, pois quando os profissionais se propõem a escrever, torna-se necessário sistematizar ideias, revisitar as Diretrizes Curriculares e os planejamentos e dialogar com autores.

Sendo assim, a escrita desse livro é fruto do trabalho colaborativo entre os professores da Universidade, a equipe da Secretaria de Educação do município de Porto União e os professores municipais, que durante a formação trocaram ideias e experiências que contribuíram para a construção de conhecimento coletivo. Além disso, a sua produção dá visibilidade ao trabalho dos professores, valorizando as práticas e proporcionando um maior reconhecimento profissional.

Destaca-se, ainda, que essas ações podem orientar e inspirar outros profissionais, contribuindo para a disseminação de conhecimentos específicos. Essa articulação entre a formação continuada, o fazer pedagógico no espaço de atuação, a reflexão coletiva, a sistematização da ação prática e sua implementação e o registro das experiências pedagógicas é uma forma de multiplicar os conhecimentos gerados, além de fortalecer a reflexão crítica sobre o ensino. Essa iniciativa pode transformar a realidade educacional, promovendo uma educação de qualidade, com base na experiência vivida e no conhecimento compartilhado entre os educadores.

Desse modo, agradecemos todos os professores do município de Porto União pelo seu comprometimento com uma educação de qualidade e convidamos você leitor para conhecer este trabalho coletivo e colaborativo.

Organizadoras da Secretaria Municipal de Educação de Porto União
Ana Paula Karpinski Casanova
Dulcimar Neide Sonnesntrahl
Eliane Regina Karpowicz Stringhini
Rute dos Santos Renner
Silmara de Fátima Amarante Bueno
Sílvia Aparecida Roiek Correa

Organizadoras da Unespar/Campus União da Vitória
Prof.^a Dr.^a Kelen dos Santos Junges
Ma. Mariane de Freitas

Sumário

1. A formação continuada e a contação de histórias: articulando possibilidades inclusivas 11

Ana Carla Flissak Wictor e

Sandra Salete de Camargo Silva

2. Adaptando o currículo e o ambiente físico às necessidades dos alunos 19

Sirlene Raque Zamboni Freisleben e

Teresa Cristina Magnabosco de Oliveira

3. Comunicação alternativa: um caminho para a inclusão..... 29

Joseane Cristina Jung,

Camila Ribeiro e

Leociléa Aparecida Vieira

4. Construindo experiências significativas dos bebês por meio dos sentidos..... 37

Karine Antonia de Miranda e

Elizabeth Regina Streisky de Farias

5. Distúrbios respiratórios do sono e seu impacto na aprendizagem infantil: um estudo de caso..... 43

Eliza Franciele Padilha,

Janemar Aparecida Dalfovo Stasiak e

Valkíria de Novais Santiago

6. Diversidade cultural brasileira na Educação Infantil..... 51

Jessica Margarida Zanella e

Elizabeth Regina Streisky de Farias

7. Do vou ao futuro: pequenos cidadãos desvendam a história de Porto União 57

Soeli Andrukiu Koch e

Teresa Cristina Magnabosco de Oliveira

8. Educação Infantil e inclusão: a história impulsionando o protagonismo 67

Ivete Silveira Buogo,
Eliane Regina Gontarski de Lima e
Roseneide Maria Batista Cirino

9. Explorando os dinossauros no contexto da prática inclusiva: uma ferramenta para o enriquecimento curricular 83

Andreia Henik dos Santos e
Sandra Salete de Camargo Silva

10. Incluir e nutrir para novos costumes alimentares sob a mediação da gestão escolar 95

Jamile Pastuchaki e
Leocilêa Aparecida Vieira

11. Leitura como prática inclusiva para estudantes de 1º ano ao 9º ano.. 105

Gisele Casagrande,
Nilce S. Jungles de Camargo,
Eliane Isabel Marinhuk e
Roseneide Maria Batista Cirino

12. Ludicidade e inclusão nas atividades matemáticas: foco na resolução de operações de adição e subtração 125

Jaqueline Tician Scherer e
Miriam Adalgisa Bedim Godoy

13. Materiais do cotidiano: entrelaçando saberes por meio do Desenho Universal para a Aprendizagem 133

Josiele Regiane Grossklaus e
Sandra Salete de Camargo Silva

14. Nutrindo conhecimentos: incluir e nutrir, uma prática para novos costumes alimentares 143

Jamile Pastuchaki,
Berenice Aparecida Oliveira,
Caio César Braun Trevizan,
Gisele Gajdeczka,
Kátia Cordeiro Ribeiro Santana,
Kelly Cordeiro Ribeiro Pasko,

Lurdes Fernanda Lautério Morandi,
Osiane Luiza da Rosa,
Patricia Sott Gasperin,
Leocilêa Aparecida Vieira

15. O Desenho Universal da Aprendizagem: práxis pedagógica na perspectiva de uma Educação Infantil inclusiva..... 165

Gislaine Aparecida de Castro Schneider e
Sandra Salete de Camargo Silva

16. O desenvolvimento da empatia como um recurso importante no processo de inclusão nos Anos Iniciais: uma sequência didática 179

Denize Angélica Missau e
Valkíria de Novais Santiago

17. Olimpíadas e paraolimpíadas: aplicando conceitos de trabalho colaborativo e inclusão 187

Rubia Cristina Braz de Oliveira,
Adriely Aparecida de Brito Rocha,
Maria de Lourdes Furkim dos Santos e
Ivanildo Sachinski

18. Parangolé, dança e arte: vivenciando a diversidade 187

Jóis Trindade Viana e
Ivanildo Sachinski

19. Processos e práticas da educação inclusiva no contexto da Educação Infantil..... 205

Adriane Brito de Miranda e
Roseneide Maria Batista Cirino

20. Processos e práticas da educação inclusiva: a sequência didática na Educação Infantil 215

Fernanda Lorena Petters e
Elizabeth Regina Streisky de Farias

21. Processos e práticas inclusivas: planejamento coletivo sobre o folclore brasileiro 219

Alex Borges de Souza e
Leocilêa Aparecida Vieira

22. Trabalhando as emoções através do lúdico na Educação Infantil: breve relato de experiência da inclusão em sala de aula 225

Aline Ochove e

Magda de Oliveira Branco

23. Valorização do artesanato dos povos indígenas: processos e práticas inclusivas na Educação Infantil 233

Flávia Schena Rotta e

Valkíria de Novais Santiago

Currículo das organizadoras da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)/Campus União da Vitória..... 241

Currículo das organizadoras da Secretaria Municipal de Educação de Porto União/SC 241

Currículo dos(as) autores(as) 243

A FORMAÇÃO CONTINUADA E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: ARTICULANDO POSSIBILIDADES INCLUSIVAS

WICTOR, Ana Carla Flissak¹

SILVA, Sandra Salete de Camargo²

Introdução

A trajetória pelo contexto escolar ocorre de diversas maneiras necessitando da reflexão acerca da prática que ocorre no processo que envolve a perspectiva do ambiente educacional, como o planejar e avaliar, apresentada com objetividade na capacitação. Conforme pontua Gatti (2008) na formação continuada logra-se a ação-reflexão, o que é imprescindível para se consolidar uma educação de qualidade.

Almejando uma educação de maior qualidade, o município de Porto União, no ano de 2024 ofertou aos professores de sua rede uma formação continuada, tendo esta uma abordagem na perspectiva inclusiva, de modo a estar articulando a demanda com a proposta ofertada e executada no transcorrer de sua efetivação.

Salientando, como integrantes do grupo de estudo e pesquisa Epedin³ e participante do PROFEI⁴, a importância dessa oferta que dá um aporte que respalda a prática pedagógica da equipe de professores. A teoria, a troca de experiência, a análise e a criticidade envolvendo o momento de estudo são, então, direcionadas à realidade de cada docente, interferindo de forma substancial na dinâmica educacional.

No transcorrer da formação foi solicitado o desenvolvimento de uma atividade pedagógica prática que envolvesse os temas trabalhados na formação, com uma abordagem da educação inclusiva, assim articulando a prática pedagógica do docente que está inserido no contexto educacional municipal em questão, com a educação inclusiva presente em sua realidade e as provocações advindas das trocas de conhecimento no desenrolar da organização/execução do evento. Essa atividade deveria levar em consideração, de forma marcante, a realidade da instituição e ou sala de aula, tendo o refletir sobressaliente, tomando como objetivo a busca por uma educação inclusiva de direitos de maneira significativa para uma educação cada vez com maior qualidade e equidade.

¹ Professora da rede pública municipal de Porto União. Mestranda em Educação Inclusiva. E-mail: ana.wictor.unespar.t4@gmail.com

² Professora no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná/Campus União da Vitória. Doutora em Educação. E-mail: sandra.salete@unespar.edu.br

³ Espaços de Estudos e Pesquisas em Educação, Direito e Inclusão da Unespar/União da Vitória.

⁴ Mestrado Profissional em Educação Inclusiva

A propositura da atividade pedagógica prática delineou um olhar às especificidades contidas em sala de aula, com o intuito de se articular a dinâmica educacional inclusiva pontualmente na proposta de atividades. Por conseguinte, o delineamento procedeu-se voltado para a interação e comunicação de uma colega de sala que não tem a sua oralidade desenvolvida devido a fatores de saúde que interferiram nessa questão.

Promoveu-se a ação-reflexão constante por parte dos professores, assim como de toda equipe e alunos da instituição, direcionando-se cada vez mais à uma maior qualidade no ensino/aprendizagem, de modo a estar garantindo o direito à educação de todos e todas, atrelando o direito previsto na legislação com a efetivação consciente, tendo em vista a importância de se seguir a legislação que norteia a educação especial, com um olhar a cada envolvido e não só pelo cumprir e estar legalmente adequado.

Evidencia-se que a proposta de atividade pedagógica teve como base a contação de história, considerando as características dos alunos da sala de aula em que se desenvolveu a prática, com um olhar a educação inclusiva, sendo a reflexão introduzida durante a execução de cada momento das atividades propostas, como por meio do instigar a criança a imaginar durante a contação de história, nos registros gráficos efetuados, ou seja, por meio de diferentes tarefas que permearam a *práxis* docente.

Deixamos algumas inquietações instaladas na rotina do NEI⁵ para o olhar necessário à educação inclusiva no contexto escolar. Possibilitou-se assim um ambiente mais inclusivo e reflexivo sobre atitudes, comportamentos e consequências de cada ação diária que temos, promovendo a construção de valores e respeito mútuo e a consciência sobre cada ato individual ou coletivo. Potencializou-se a percepção por parte dos alunos quanto às especificidades de cada um, no transcorrer das reflexões provenientes dos diferenciados desafios que se consolidaram em sala de aula.

Desta forma o artigo relatou a experiência no planejamento, na produção e na efetivação de uma contação de história e de algumas ações fomentadas e mediadas pela participante da formação continuada da rede municipal de Porto União no ano de 2024. A atividade foi aplicada em uma turma da pré-escola no Núcleo de Educação Infantil Castelo Encantado visando corroborar na propositura de planejamentos colaborativos na perspectiva da educação inclusiva.

A formação continuada como aperfeiçoamento profissional para a inclusão

Durante 2024, o Município de Porto União veio na direção da importância da formação continuada, buscando uma universidade pública

⁵ Núcleo de Educação Infantil

(Unespar) para parceria, ofertando uma base formativa instigadora aos professores. O intuito de consolidar cada vez mais uma educação de maior qualidade, presente na formação continuada, está respaldada nas diretrizes curriculares, sendo que Libâneo nos pontua que:

A formação continuada [...] é condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores[...] a formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático[...] (Libâneo, 2008, p. 227).

Pontua-se desta maneira que com o aperfeiçoamento que os envolvidos são contemplados se dá a reflexão da prática diária e com vistas às demandas social e institucional se possibilita efetivar uma educação sólida com um olhar ao respeito mútuo e consciência sobre as ações do indivíduo ou de um grupo. Assim, agregando positivamente no ensino e aprendizagem, fomentando a importância de se pensar sobre aspectos da realidade, revendo, corrigindo e contemplando ações na unidade de ensino que instiguem e executem o olhar para as especificidades de cada indivíduo daquele ambiente. Sendo a formação um viés fundamental para dar aporte a esta importante dinâmica, instigando a um agir mais consciente.

Portanto, no transcorrer da formação continuada do município se deu a demanda da elaboração e execução de uma atividade inclusiva contemplando a reflexão sobre a educação inclusiva na realidade escolar de cada professor do município, assim tivemos a oportunidade de expor aqui o que propusemos em nossa realidade institucional. Usamos em nossa abordagem a contemplação da temática por meio da contação de história, de modo que promovemos momentos de reflexão sobre as ações que as crianças têm para com os colegas de sala e de todo o contexto que os rodeia diariamente. Como primeiro aspecto de interação e reflexão tivemos a contação de história inventada, que acreditamos ser um meio eficaz para consolidar o objetivo almejado com relação às ações diárias com um olhar para a educação inclusiva.

Destacamos ainda, a relevância do planejamento como ferramenta para articular processos e práticas inclusivas de maneira intencional e colaborativa, Stopa *et al.*, (2022, p. 12) enfatiza que:

[...] um ambiente colaborativo escolar tem se mostrado como importante suporte e apoio às complexidades que envolvem a construção de um ambiente escolar efetivamente inclusivo, que congrega uma série de demandas, dentre elas a existência de um bom ensino a todos os alunos, independentemente de suas especificidades.

Damiani (2008) evidencia ainda que o trabalho colaborativo entre professores de sala comum, bem como profissionais especializados e até mesmo alunos é uma ação que transcorre positivamente no processo de inclusão escolar. No planejamento colaborativo se potencializa o pensar a prática em que durante o processo de ensino e aprendizagem se perpetua a exclusão de obstáculos dessa difícil tarefa com vistas a educação inclusiva.

Desta maneira por meio de um planejamento colaborativo entre gestão e docente, considerando a formação ofertada pelo município de forma a estar aliando a teoria à prática pedagógica a partir de uma atividade que foi planejada e organizada, considerando os conteúdos como por exemplo: Identidade: conhecimento do eu, do outro e do conjunto social; socialização: interação com o outro, dentro do campo de experiência O Eu, O Outro e O Nós, estando alinhado a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Como atividade utilizou-se da implementação de história inventada/contada. Ressaltamos que, segundo Silva e Pinto (2019), em práticas pedagógicas, ela se mostra como uma estratégia inovadora que instiga o imaginário, possibilitando-se a reflexão e a inclusão no ambiente escolar. Evidenciando a necessidade de se contemplar os diferentes desenvolvimentos, sendo nos jeitos de ser advindo da natureza (aspectos físicos) do indivíduo ou do comportamento/atitudes de convívio social (Ariés, 2022).

Passaremos a relatar as ações desenvolvidas a partir da história inventada, sendo esta história inventada de forma coletiva pela professora, bem como com as crianças, mesmo elas não percebendo sua participação. No transcorrer da história iam sendo feitos questionamentos e com base nas devolutivas que as crianças davam prosseguia-se a contação da história como se já estivesse dentro de um roteiro determinado, porém ela ia sendo inventada no momento, lembrando de seguir na direção da abordagem central a questão da educação inclusiva.

História inventada Título: Seu Mayke e sua amiga Magda
Era uma vez um amigo que mora lá longe, bem longe, onde ele mora tem uma grama linda, bem verdinha, nesta grama tem algumas flores, uma verde, uma amarela, uma azul, uma rosa e uma roxa, mais pra frente está a casa desse amigo. Essa casa é muito diferente, as paredes são de <i>wafer</i>, o telhado é de marshmallow, as janelas são duas lindas maçãs, a porta é uma grande bala, e o chaminé é um <i>amassyxup</i>, a casa tinha uma linda varanda cheia de florzinhas coloridas. O meu amigo é diferente tem suas especificidades: o corpinho dele é uma lata de Mucilon, a cabeça é um balão, o cabelo é feito de bombril, os braços são de uma tira de papel, a mão é lacre de latinha de refrigerante, as pernas são de rolinho de papel higiênico e o pé é uma tampinha.

O nome do meu amigo é muito especial, então meus amores o nome do meu amigo é... tamram tamram tamtam, meu amigo se chama Seu Mayke. O nome dele é especial e diferente. Assim como cada um de nós tem um nome ele tem o dele e é Seu Mayke.

Seu Mayke vivia feliz em sua casa diferente, de vez em quando recebia uma visita muito especial e quem sabe quem vem visitar o seu Mayke?

Assim, numa tarde ensolarada, a amiga do Seu Mayke veio visitá-lo, sendo que chegou toda feliz, disse oi e foi correndo pra balança, ela adorava ficar na balança e ao se balançar o perfume muito cheiroso que ela usava voava com o vento e deixava todo o local com seu cheirinho.

Assim como ela tinha essa alegria de ser, também tinha uma forma específica em sua aparência física, sendo que o corpo da Magna é de caixa, a cabeça é de balão, seu cabelo é longo e colorido feito de lã, os braços são um de cada cor, as pernas são iguais do seu Mongo – rolinho de papel higiênico, pé também é uma tampinha. E lá ela estava a se embalar no balanço.

Em seguida o Seu Mayke foi conversar com a Magda, sim, Magda! Assim é o nome da Amiga de Seu Mayke. E para conversar, a Magda precisou parar de se embalar no balanço, pois ela usa a comunicação por meio das libras, ela não consegue falar de forma verbal.

Assim Seu Mayke e Magda passaram a tarde conversando e fizeram até um piquenique no lindo gramado verdinho da casa de Seu Mayke. Felizes passaram aquela linda tarde de sol, tendo com modelo de vida o respeito e a inclusão no âmbito global.

Ao final da contação de histórias a professora mediadora encaminhou as seguintes atividades com a turma:

Atividade 1

Após a contação da história, obtivemos na turma propostas pedagógicas diferenciadas, com momentos de discussões reflexivas, com base nas inquietações advindas durante a participação das crianças no mundo imaginário proporcionado na atividade pedagógica prática em questão. Assim pode-se destacar o instigar das crianças a pensarem sobre atitudes inclusivas, o respeito as diferenças e a empatia. Estimulando as crianças a expressarem seus sentimentos e apontamentos de forma a perceber o entendimento delas sobre a perspectiva em questão.

Discussão dos resultados

Assim pontua-se que o movimento transcorrente do convívio social carece seguindo na direção da educação inclusiva, onde todo indivíduo tenha

acesso à educação com um olhar para as especificidades, considerando que o trabalho desenvolvido com as crianças, por meio das práticas pedagógicas, resulta em momentos que instiguem a reflexão de aspectos contemplados na abordagem decorrente da contação de história inventada, interligando com a realidade de sala de aula e do convívio social das crianças, proporcionando o ensino e aprendizagem oportuno para a idade e circunstância Ariès (2022).

Atividade 2

A classe tem uma aluna que não tem a oralidade desenvolvida, mas que também não faz uso de libras e pensando na articulação da demanda dessa colega de sala com aspectos pontuais da personagem Magda, tem-se a possibilidade de expressar-se por meio de libras, sendo um contexto diferente com o que as crianças estão habituadas, mas que faz parte da realidade de muitos. Essa atividade promove a reflexão e visa a compreensão da importância de uma educação inclusiva para todos e todas, independentemente de suas especificidades, salientando-se a necessidade da equidade para que esse direito seja consolidado com êxito.

A partir do olhar da especificidade da personagem Magda e da colega de sala, podemos nos expressar por meio de libras - sendo que foi passado a forma de cumprimentar o colega em libras e foi auxiliado cada um a declarar seu nome sem ser de forma verbal - mostrando para as crianças que existem aspectos que não são corriqueiros para nós, mas que estão em nosso meio e, com a perspectiva inclusiva, nos familiarizamos e interagimos com essas necessidades específicas, de forma a aguçar nas crianças o respeito ao próximo, garantindo, no nosso caso, um olhar para a educação inclusiva.

Tivemos a oportunidade de demonstrar que somos sujeitos de direito, mas que o outro também é sujeito de direito, considerando assim que temos em nosso agir a inclusão definida como aspecto que nos direciona numa caminhada seja no contexto escolar quanto no contexto de vida em geral, mostrando que o que se aprende de pequeno na educação infantil faz grande diferença no agir quando adulto, bem como na influência que os pequenos têm na sociedade em que estão inseridos.

Discussão dos resultados

Então numa dinâmica de reflexão se oportunizou que as crianças expressassem a sua opinião de como acreditam que Magda se sente quando acolhida e quando deixada de lado devido sua especificidade, pedindo-se para as crianças se colocarem no lugar da personagem da história, promovendo uma reflexão ampla sobre pontos que muitas vezes não são percebidos se ficarmos em nosso conforto, precisa-se de desafios diários e superação para se consolidar uma educação de qualidade na perspectiva inclusiva.

Assim sobre educação inclusiva Sassaki salienta:

A inclusão escolar é o processo de adequação da escola para que todos os alunos possam receber uma educação de qualidade, cada um a partir do conhecimento que chega à escola, independente da raça, etnia, gênero, situação socioeconômica, deficiências etc. a escola que deve ser capaz de atender todo o tipo de aluno e de lhe oferecer uma educação de qualidade, ou seja, respostas educativas compatíveis com suas habilidades, necessidades expectativa. Por sua vez a inclusão escolar é um processo de adaptação do aluno as estruturas físicas, administrativas, curricular, pedagógica e política da escola (Sassaki,2008, p.01)

Salienta-se que a dinâmica usada durante as diferentes propostas pedagógicas contempladas nas atividades práticas aqui explanada promoveu a reflexão quanto às especificidades de cada um, ocorrendo de forma significativa, possibilitando-se um ambiente mais inclusivo e reflexivo sobre atitudes, comportamentos e consequências de cada ação diária que temos, promovendo a construção de valores, o respeito mútuo e a consciência coletiva com vistas a inclusão de todos e todas.

Portanto um constante movimento rumo a uma educação inclusiva de qualidade, onde se segue na direção em que os direitos são garantidos e respeitados, tendo um olhar as especificidades, assim não só uma educação de igualdade, mas sim de equidade. Destacando-se que o suporte ao profissional para efetivar essa direção em suas práticas pedagógicas advém da formação continuada, dando aporte teórico necessário para a *práxis* se direcione para uma educação inclusiva, sendo esse aspecto contemplado durante o direcionamento que a Secretaria da Educação de Porto União em parceria com a Unespar deram no transcorrer do ano letivo de 2024.

Considerações finais

Conclui-se que é por meio da formação continuada que se articula um elo entre a teoria e a prática, tendo na explanação dos formadores a teoria tão substancial ao conhecer, sendo que por meio do conhecimento teórico que vem o aperfeiçoamento e posteriormente na prática que se efetiva e se obtém resultado da articulação com a teoria, sendo a prática aperfeiçoada uma justificativa para se disponibilizar momentos com teoria. A teoria e a prática trilham um direcionamento mais fundamentado na perspectiva da educação inclusiva de modo que a reflexão é um ponto primordial para que se consolide a igualdade no sentido de respeitar os direitos de todos e todas, tendo em vista as especificidades, assim se atendo à necessidade da equidade dentro do contexto seja escolar ou social de modo geral.

A Experiência e as reflexões provocadas foram de grande valia, de modo a provocar um novo olhar as práticas diárias e assim seguindo de uma forma mais assertiva na direção da educação inclusiva de qualidade, bem como provocando na equipe da instituição em que se desenvolveu a proposta uma inquietação, tendo um olhar aguçado no quesito da compreensão as especificidades de cada um de forma a garantir os direitos de cada indivíduo com respeito. Pontuando-se que o planejar, ainda mais se for o planejamento colaborativo, traz eficácia e alcance aos objetivos pretendidos com maior assertividade, de forma que coletivamente se torna mais seguro e fácil chegar aonde se almeja.

Referências

ARIËS, P. **História Social da Criança e da Família**. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2022.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em revista**. Curitiba, 2008 n. 31, p. 213-230, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/FjYPg5gFXSffFxr4BXvLvyx/> . Acesso em 25 de jul. de 2024.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5 ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

SASSAKI, R. K. A convenção dos sobre os direitos das pessoas com deficiência comentada. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

STOPA, P. C.; COSTA, J. D. V.; VILARONGA, C. A. R. ; MENDES, E. G. ; PICCOLO, G. M. ; SANTOS, J. R. **Ensino e Consultoria Colaborativa**: da teoria à prática. São Carlos, 2022. Disponível em: <https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/colecoes/segunda-licenciatura-em-educacao-especial/ensino-e-consultoria-colaborativa.pdf> . Acesso em 29 de jul. de 2024.

SILVA, M.; PINTO, A. L. G. **Inventando Histórias na Educação Infantil**: a criação de um livro coletivo. Revista de crítica genética. 2022. Disponível em: https://www.google.com/search?sca_esv=567ab18d067741e3&sxsrf=ADLYWIJeCzQ-3GX2DNn4VfHunedpgTzyCXw:1737165990990&q=artigo+que+trata+a+historia+inventada&spell=1&sa=X&ved=2ahUKEwiq_bvOI_6KAXV1GbKGHWPWGIA-QBSgAegQIDBAB&biw=1366&bih=633&dpr=1. Acessado em 17 de jan. de 2025.

ADAPTANDO O CURRÍCULO E O AMBIENTE FÍSICO ÀS NECESSIDADES DOS ALUNOS

*FREISLEBEN, Sirlene Raque Zamboni*¹

*OLIVEIRA, Teresa Cristina Magnabosco de*²

Introdução

De acordo com a constituição de nosso país, a educação é um direito de todos, dever do Estado e da família e deverá ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, Art. 205).

Considerando o tema: A atividade Processos Práticas da Educação Inclusiva foi organizada e trabalhada em uma sequência didática intitulada Meios de Transporte e teve como objetivo principal promover conhecimento e identificação de diferentes meios de transporte e suas características. Foi desenvolvida para possibilitar a participação de todos os estudantes da turma de pré-escolar – II vespertino do Núcleo educacional Infantil Irmã Ana Lazzarini, partindo do hiperfoco de um dos estudantes, no caso: manipular carrinhos.

O estudante possui o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), apresenta atraso no desenvolvimento da linguagem expressiva e dificuldade de prestar atenção, permanecendo alheio à maior parte das atividades desenvolvidas com a turma.

Este tema foi proposto com base nas diretrizes curriculares do município de Porto União observando e envolvendo habilidades dos campos de experiência estabelecidos e que estruturam o currículo da Educação Infantil e são essenciais para o desenvolvimento integral das crianças promovendo o desenvolvimento de habilidades específicas e proporcionando uma aprendizagem significativa e integrada.

Desenvolvimento

Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento às crianças de zero a 6 anos de idade tornou-se dever do Estado e com a promulgação da Lei de Diretrizes e Base - LDB em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte

¹ Professora da rede pública municipal de Porto União. Graduada em Educação Infantil, Series Iniciais e Educação Especial. E-mail: sirlene.freisleben@yahoo.com

² Psicóloga da rede municipal de ensino de Irati. Mestra em Educação. E-mail: oliveira.magnabosco@gmail.com

integrante da Educação Básica, passando a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos (BRASIL, nov. 2009). Essa extensão da obrigatoriedade é incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2018).

Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional.

Segundo consta no texto da Base Nacional Comum Curricular - BNCC que trata da Educação Infantil, nas últimas décadas vem se consolidando, neste nível de educação, a concepção que vincula **educar e cuidar**, entendendo este último como algo indissociável do processo educativo. (g.n.)

Assim, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade articulando-os em suas propostas pedagógicas, favorece a ampliação do universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando assim, de maneira complementar à educação familiar como no caso da socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL 2018).

Na secção II, Art. 29, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Portanto, como consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil:

é preciso considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é 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 sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009 art 4º).

A BNCC estabelece diretrizes que visam garantir uma formação integral e equitativa para todos os estudantes.

No Art. 9º da resolução nº 5 - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil orienta que:

as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as **interações** e a **brincadeira**, garantindo experiências que promovam o conhecimento de si e do

mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança (BRASIL, 2009).

Estas experiências, nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, possibilitam aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

São considerados direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se que asseguram as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2018).

Considerando o caráter de **intencionalidade educativa** das práticas pedagógicas, o trabalho do educador consiste em refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças. (g. n.)

A estrutura curricular para a Educação Infantil na BNCC é composta por cinco campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, que promovem a aprendizagem de maneira integrada e significativa, estimulando habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais.

Cada campo aborda aspectos fundamentais do desenvolvimento infantil, desde a identidade e socialização até a criatividade, linguagem e pensamento lógico. Através desses campos, as crianças exploram e compreendem o mundo ao seu redor, adquirindo competências essenciais para o sucesso escolar e para a vida.

Tendo como base estes fundamentos da e para a Educação Infantil e provocados pelo tema Processos e práticas da educação inclusiva, foi desenvolvida com a turma do pré-escolar II vespertino do Núcleo Educacional Infantil (NEI) Irmã Ana Lazzarini a sequência didática intitulada Meios de Transporte: conhecer os diferentes meios de transporte e suas funções. A sequência partiu do hiperfoco de um estudante com diagnóstico de TEA (transtorno do espectro autista) que será referenciado doravante como J., no caso, brincar e manipular carrinhos.

O objetivo principal desta ação foi de organizar atividades para a participação de todas as crianças independente de suas habilidades, características e/ou necessidades levando em consideração os Campos de experiência propostos para a educação infantil.

Segundo Lopes e Telaska (2022), “deve-se adaptar o currículo e o ambiente físico às necessidades de todos os alunos, propondo-se a realizar uma mudança de paradigma dentro do próprio contexto educacional”.

Levando em consideração a diversidade de alunos que temos em sala, é necessário o planejamento de aulas que contemplem o aprendizado de todos os alunos sem distinções, pois,

A diferenciação curricular fundamenta-se na compreensão de que a diversidade de níveis de aprendizagem e as necessidades estão presentes em qualquer grupo de alunos. Para que ocorra a aprendizagem e, em última instância, a justiça curricular, faz-se necessário ajustar as situações de ensino às características de cada aluno, com a finalidade de maximizar as suas oportunidades de aprendizagem e de sucesso escolar (MAINARDES; CASAGRANDE 2022).

Considerando o conteúdo Meios de Transporte pretendeu-se propor e/ou aumentar o conhecimento e identificação de diferentes meios de transporte e suas características, possibilitar a construção de representações de meios de transporte e os trajetos, favorecer a comunicação e a expressão de necessidades, desejos, ideias, opinião e aumentar a compreensão de mundo dos estudantes.

Esta ação pedagógica pretendeu contemplar objetivo proposto na BNCC: Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida respeitando as diferenças (EI03EO06).

A sequência didática proposta ocorreu no período de 15 a 29 de maio de 2024 perfazendo um total de 10 aulas de 45 minutos, portanto, composto por vários momentos e vivência que serão citados a seguir.

Em um primeiro momento de brincadeira livre, foram disponibilizados vários objetos como bolas, massinha de modelar, toquinhos de madeira, carrinhos entre outros (fig. 1), sendo que J. mostrou interesse somente por um carrinho permanecendo com ele até o final da ação.

Em roda de conversa sobre brinquedos e brincadeiras houve um consenso, uma concordância entre as crianças de focarem as brincadeiras relacionadas com carros, transportes considerando o interesse do colega J.

Na figura 2 (em anexo), visualizamos a turma no pátio, próximo ao portão desta unidade de ensino, enquanto observavam o movimento da rodovia SC 135, momento em que contaram veículos terrestres, rodoviários, atentando para suas cores e diferentes modelos de carros, caminhões, motos, bicicletas, entre outros.

Para trabalhar os meios de transporte aéreos e aquáticos foram utilizados vídeos.

Os estudantes assistiram vídeos que mostram diferentes meios de transporte aéreo, aquático e terrestre para conhecerem meios de transporte que não são utilizados na região.

Em outro momento, na própria sala de aula, foram disponibilizados uma variedade de objetos/brinquedos representando os meios de transportes e a partir deles foi desenvolvido um trabalho sobre a importância dos mesmos na vida cotidiana, funções, características, como cada um deles contribui, desloca pessoas, mercadorias, pacientes, inclusive alguns deles que usam o transporte escolar municipal.

Após as explicações sobre a importância dos meios de transporte foi proposta nova roda de conversas sobre como seria se as crianças, que moram longe da escola e fazem uso do transporte escolar, tivessem que se deslocar para a escola a pé.

Como atividade para casa, foi solicitado que as crianças conversassem com os pais sobre o tema lhes perguntando: Como as crianças de antigamente iam a escola? Se já tinha transporte escolar quando os pais estudavam? E a partir desta atividade, construíram representações de meios de transporte e os trajetos feitos pelos pais quando crianças para chegar à escola.

A figura 3 ilustra outro momento desta sequência didática. Os estudantes, no pátio do NEI, utilizando os brinquedos, brincando de carregar e descarregar mercadorias, deslocamento dos carros nas estradas, simulando socorro de mecânicos para os carros com problemas no motor entre outras situações.

Em outro momento, também no pátio, desenharam estradas com giz na calçada, representaram semáforos, faixas de pedestres e placas e brincaram com carrinhos imitando o ronco, parada no semáforo, passagem na faixa de pedestres.

Na brinquedoteca ocorreram brincadeiras onde os estudantes construíram oficinas, garagens e borracharia utilizando peças de legos e pedaços de madeira (figura 4).

Em outra data, na areia, a diversão foi construir estradas pontes e viadutos para os carrinhos transitarem.

Outra atividade relativa ao tema proposto foi a confecção de dobraduras de barquinhos e aviões que depois foram utilizados para brincar. No caso dos aviões arremessados ao ar no pátio do NEI.

Na sala de aula, foi planejado um momento objetivando um relaxamento. Foi sugerido que as crianças deitassem nas almofadas dispostas pela sala, fechassem os olhos, e acompanhassem a história contada pela professora: Viagem de balão. No final da história a professora propôs uma roda de conversa para ouvir relatos das crianças das sensações experimentadas durante a narrativa.

Ainda como parte da sequência didática de que estamos tratando, podemos observar no registro (figura 5), o momento de produção dos

estudantes em que representaram com desenhos o meio de transporte que usam para ir passear com a família.

Como proposto na LDB, no artigo 31, inciso I, a avaliação do processo e de cada estudante ocorreu mediante acompanhamento permitindo ajuste, adaptações para assim atingir o objetivo maior desta proposição: todos, inclusive o estudante J. pudesse estar envolvido e avançando em seu conhecimentos a partir das ações desenvolvidas.

Considerações finais

Da forma como a sequência didática foi desenvolvida, foi possível respeitar os direitos de aprendizagem: Conviver, brincar, participar, explorar, conhecer e expressar estabelecidos pela BNCC para a educação infantil, respeitando os dois eixos estruturantes para esta etapa da Educação Básica que são a interação e a brincadeira.

Ocorreu a participação de todos os estudantes da turma, iniciando com as escolhas de brinquedos, a inclusão J. acatando e envolvendo atividades relacionadas com seu hiperfoco, possibilitando assim a ampliação de suas possibilidades de interação com os demais.

As atividades procuraram contemplar os diferentes campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, através de vários formatos, lugares e sensações e envolvendo a família enriquecendo as vivências e aumentando as possibilidades de aprendizagens mais significativas, inclusive para estudantes alvos da educação especial.

Houve o envolvimento e a participação de todos os estudantes em todas as etapas desta sequência didática. No caso do estudante J. em função de sua condição, que demanda certas dificuldades como de reciprocidade, interações sociais e de comunicação, envolveu-se, ainda que com diferentes intensidades, demonstrando compreensão e aprendizado.

Para enriquecer ainda mais o trabalho, sugere-se: visitar locais como o batalhão bombeiros e aeroporto para as crianças conhecerem de perto aviões e onde teria barcos e lanchas, aproveitar o trajeto para observação de semáforos de carros e pedestres placas e outros.

Referências

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96** de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996

BRASIL. **Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Diário Oficial da União, Brasília, 12 de novembro de 2009, Seção 1, p. 8. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: jan 2025.

BRASIL, **As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil.** RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: jan 2025

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular, 2018** disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso jan. 2025.

LOPES, Daniele Ardigo; TELASKA, Tatiele dos Santos. **Inclusão de crianças com transtorno do espectro autista:** Revisão sistemática da literatura. Revista Psicopedagogia, v. 39, n. 120, p. 425-434, 2022. Disponível em: https://scholar.google.pt/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C14&q=LOPES%2C+Daniele+Ardigo%3B+TELASKA%2C+Tatiele+dos+Santos.+Inclus%C3%A3o+de+crian%C3%A7as+com+transtorno+do+espectro+autista%3A+Revis%C3%A3o+sistem%C3%A1tica+da+literatura.+Revista+Psicopedagogia%2C+v.+39%2C+n.+120%2C+p.+425-434%2C+2022.+&btnG= Acesso em 13 mai. 2024.

MAINARDES, Jefferson; DE CASTRO CASAGRANDE, Rosana. O desenho universal para a aprendizagem (DUA) e a diferenciação curricular: contribuições para a efetivação da inclusão escolar. **Sisyphus—Journal of Education**, v. 10, n. 3, p. 102-115, 2022. Disponível em: https://scholar.google.pt/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C14&q=adaptacao+curricular++baseado+no+DUA&btnG= Acesso 14 mai. 2024.

ANEXOS

FIGURA 1- Brincadeiras com diferentes materias



Foto tirada por FREISLEBEN, Sirlene.

FIGURA 2 - Atividade no pátio: observação do movimento da BR



Foto tirada por FREISLEBEN, Sirlene.

Figura 3 - Brincadeiras no pátio



Foto tirada por FREISLEBEN, Sirlene.

Figura 4 – Brincadeira na brinquedoteca: montando oficinas.



Foto tirada por FREISLEBEN, Sirlene.

Figura 5 - Desenhos representando passeio com os pais



Foto tirada por FREISLEBEN, Sirlene

COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA: UM CAMINHO PARA A INCLUSÃO

*JUNG, Joseane Cristina¹
RIBEIRO, Camila²
VIEIRA, Leociléa Aparecida³*

Introdução

Este texto tem por intuito relatar as ações realizadas pelas gestoras em colaboração com os professores e educandos do Núcleo de Educação Infantil Pingo de Gente no município de Porto União(SC), durante o segundo semestre do ano letivo de 2024. As práticas pedagógicas foram construídas com o objetivo de desenvolver e aplicar formas de comunicação alternativa preliminar.

A proposta inicial teve por intuito abranger todos os educandos que de alguma forma apresentam necessidade total ou parcial de comunicação alternativa, conforme suas especificidades e, de forma particular, para auxiliar a equipe pedagógica e um educando de cinco anos que possui surdez bilateral e Transtorno do Espectro Autista (TEA) que, embora esteja recebendo terapias e atendimento educacional individual na Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos de Porto União (APADAF), entre as quais ensino de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e atendimento fonoaudiólogo, ainda não consegue se comunicar por meio da oralidade ou pela Linguagem de Sinais.

A fim de promover o melhor atendimento possível ao educando que facilitasse sua interação e comunicação com os professores e seus pares, manteve-se contato frequente com a equipe de atendimento ao educando na APADAF com o intuito de realizar trocas de experiências para planejamento de ações que pudessem ser praticadas e estimuladas na prática pedagógica diária com o educando.

É importante ressaltar de que no mês de agosto de 2024, o referido estudante passou por uma cirurgia de implante coclear, o processo de adaptação é longo e demorado e a comunicação em Libras é essencial e contribui para sucesso do procedimento.

¹ Gestora do Núcleo de Educação Infantil Pingo de Gente da rede pública municipal de Porto União.

² Pedagoga do Núcleo de Educação Infantil Pingo de Gente da rede pública municipal de Porto União

³ Professora no curso de Pedagogia e no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual do Paraná/Campus Paranaguá. E-mail: leocilea.vieira@unespar.edu.br

Frente ao exposto, a Língua Brasileira de Sinais, além de complementar o ensino promovido pela APADAF e da família, promove formas de comunicação alternativa, estimula a aprendizagem e o uso de conceitos básicos, bem como, possibilita a comunicação do estudante com o professor, com a equipe pedagógica e os colegas no ambiente escolar.

Metodologia e recursos utilizados

Inicialmente reuniram-se a equipe pedagógica do Núcleo de Educação Infantil e os profissionais da APADAF para trocas de experiências de da APADa e, de maneira colaborativa com os professores, buscou-se encontrar meios para facilitar a comunicação com todos os educandos que necessitavam de formas de comunicação alternativa. Assim, planejou-se estratégias para a introdução a aprendizagem básica da Linguagem de Sinais em contextos básicos do dia a dia na escola (Figuras 1 e 2).

Desta maneira, identificou-se na equipe pedagógica aqueles que já possuíam conhecimento prévio em Libras e definiu-se que as próximas atividades a serem efetuadas seriam: iniciar o trabalho com as professoras e demais educandos da turma motivando-os e estimulando a aprendizagem pela Linguagem de Sinais que promovessem a comunicação e interação com o educando, tais como: boas-vindas, despedida, convite para brincar, para fazer uma atividade, para fazer refeições, momentos de higiene, dança, descanso, idas ao parque, atividades externas de modo que oportunizasse vivências das aprendizagens que o educando obtém nas aulas de Libras que recebe na APADAF. Neste momento conheceu-se o aplicativo *Hand Talk*⁴ que oportuniza a aprendizagem de comunicação em Libras e ele se tornou também um meio facilitador para alcançar os objetivos propostos.

Outros recursos visuais foram utilizados para auxiliar e facilitar a comunicação alternativa, tais como: imagens, painéis de condição climática, dias da semana, galeria de nomes, *cliparts*, pictográficos, símbolos gráficos, foram espalhados pela escola contendo informações nos diferentes espaços: chegada, saída, parquinho e hora do lanche (Figuras 3 a 5), dentre outros, com o objetivo de manter a previsibilidade no uso dos espaços e ambientes da escola por todos os educandos.

Também foram disponibilizadas imagens para as professoras utilizarem em sala, contendo informações que oportunizassem as crianças ter a previsibilidade das ações pedagógicas seguintes, situações de rotina, como higiene pessoal, ouvir música e histórias dentre outras atividades. As ações tiveram a finalidade de facilitar a comunicação com todos os discentes.

4 Plataforma que traduz palavras da Língua Portuguesa para a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

No planejamento pedagógico do mês de dezembro estava previsto uma Cantata de Natal com todas as turmas para ser apresentada para a comunidade escolar e, dentre as canções, escolheu-se em conjunto uma para ter a interpretação em Libras que seria então ensinada e apresentada por todas as turmas juntas, de modo a estender e introduzir o aprendizado a todos os educandos e profissionais da escola (Figuras 6 e 7).

Resultados alcançados

As ações realizadas se constituíram em estratégias alternativas de comunicação com o educando que ainda não se comunica por meio da oralidade e pela Linguagem de Sinais, possui surdez total bilateral associada ao Transtorno do Espectro Autista e realizou cirurgia para fazer implante coclear, bem como com os demais educandos com TEA e demais estudantes.

Walter; Corrêa Netto e Nunes (2013, p. 146) destacam que:

A CAA (comunicação alternativa ampliada), também chamada comunicação não oral ou comunicação suplementar, refere-se a um ou mais recursos gráficos visuais e/ou gestuais que complementam ou substituem a linguagem oral comprometida ou ausente.

Desta maneira, buscou-se meios alternativos de comunicação que possibilitassem a intercomunicação, a previsibilidade e, conseqüentemente, a autorregulação e diminuição de comportamentos que pudessem comprometer a segurança dos educandos. Em diálogo e reuniões com os professores, desenvolveu-se o planejamento colaborativo das futuras ações. Fink (2022, p. 46) aponta que “o trabalho colaborativo apresenta grande relevância na construção de escolas mais inclusivas, isso se deve à sua ideia central que é envolver o coletivo da escola para pensar o processo de inclusão”.

Mediante as interlocuções estabelecidas, ficou acordado o uso dos recursos visuais que foram utilizados nos diversos espaços e ambientes da escola, como na entrada e saída, parque, refeitório, banheiros e salas de aula, com o propósito de auxiliar a comunicação alternativa e promover a previsibilidade das ações por meio do uso de imagens, painéis de condição climática, dias da semana, galeria de nomes, *cliparts*, pictográficos, símbolos gráficos que contribuíram positivamente para o alcance dos objetivos propostos. Carvalho e Campello (2022, p. 144) ressaltam a importância dos elementos visuais para as pessoas surdas.

Entende-se, por sua vez que a cultura surda se desenvolve em um ambiente de troca de experiências visuais. Assim como a língua de sinais é fundamentada no visual, a

relação da pessoa surda com o objeto de conhecimento do mesmo modo se dá na interação visual.

Trabalhar com imagens, com o visual, revelou-se enriquecedor para todos os estudantes, especialmente para crianças que possuem alguma especificidade. Segundo relato de uma professora que tem em sua turma um educando do Transtorno do Espectro Autista, as propostas colocadas em prática provaram-se importantes para a autorregulação e aceitação da rotina por parte do discente autista e melhor aproveitamento das atividades realizadas, beneficiando toda a turma.

O contato com a aprendizagem de Libras promoveu maior integração entre os profissionais da escola, que puderam compartilhar seus conhecimentos contribuindo com os demais colegas. No percurso da prática do plano de ação, pode-se contar também com o auxílio da mãe de um aluno que trabalha como intérprete de Libras, que ensinou a interpretação da canção natalina escolhida.

As professoras, ao se apropriarem da canção natalina em Libras, cada qual conforme a especificidade de sua turma, foram inserindo a canção com a interpretação para suas crianças, o que propiciou ricos momentos de aprendizagem significativa, pois a maioria das crianças ainda não conhecia este modo de comunicação e foram pouco a pouco se apropriando de alguns sinais e seus significados tanto dentro da canção como de meios de saudações, cumprimento, convites, dentre outras formas básicas do dia a dia.

Quanto ao educando surdo e com Transtorno do Espectro Autista, as ações realizadas se mostraram positivas ao gerar um sentimento coletivo de pertencimento ao grupo escolar, no qual todos podem e devem participar do processo inclusivo, demonstradas pelo interesse dos professores em compartilhar seus conhecimentos sobre a Língua Brasileira de Sinais, de aprender e ensinar também às crianças este meio de se comunicar com o colega, promovendo maior interação não somente do educando com os colegas da turma, mas com todas as crianças e profissionais da escola. Quanto à família do educando sentiu-se acolhida, participando da apresentação com alegria e emoção. Reforça-se aqui o que preconizam Silva; Pereira e Zorzo (2022) quando mencionam que Libras é a língua materna da pessoa surda e a importância da sua aprendizagem desde a mais tenra idade.

É importante salientar de que desde a elaboração do planejamento até a execução do plano de ação a equipe pedagógica reconheceu a relevância do conhecimento de Libras para que o educando sentisse na escola um ambiente acolhedor e inclusivo. Ressalta-se, porém, de que na operacionalização do processo têm-se muitos desafios, mas que é possível vencê-los com constância e dedicação e o envolvimento de todos da instituição: professores, estagiários e demais funcionários.

Observando os resultados positivos que foram obtidos, a equipe escolar se comprometeu a continuar com as ações no ano letivo de 2025, buscando novas propostas e ações à medida que os desafios forem se apresentando.

Considerações finais

As práticas de comunicação alternativa colocadas em ação promoveram benefícios tanto aos educandos quanto aos professores e gestoras, que conseguiram observar em seus ambientes educativos resultados mais positivos.

Embora o educando surdo com Transtorno do Espectro Autista aqui relatado ainda não domine plenamente os conceitos básicos da comunicação pela Linguagem de Sinais, compreende-se que auxiliá-lo em sua comunicação com o todo, sempre o inserindo nos contextos sociais da comunidade escolar, é um processo que demanda esforço e dedicação e que deve ser contínuo, constantemente incentivado pela gestão escolar e praticado por todos os profissionais da escola, dentro dos limites das competências de cada um.

Entende-se que as ações visadas por este plano de ação se constituíram em um esforço coletivo que foi assumido por toda a equipe escolar, tornando-se um reforço positivo não somente para os discentes deficientes, mas para todos, de modo que veio a complementar as ações desenvolvidas pelas famílias e pelas instituições participantes do processo evolutivo destas crianças, com as quais se mantêm relações positivas e de proximidade, visando trabalhar de modo colaborativo para contribuir com o melhor para a criança e que este processo se torne prática comum dentro de uma escola inclusiva.

As ações foram planejadas com o intuito de abranger, incluir e beneficiar todos os discentes, docentes, gestores e funcionários da escola. Por conseguinte, compreende-se que assumir a identidade de escola inclusiva é fundamental para que a sociedade se motive e se torne verdadeiramente inclusiva.

Referências

BLOGGER.COM. **Cantinho das Dupis**: novas rotinas 2015. Disponível em: <https://rapidativ.blogspot.com/>. Acesso em: 04/09/2024.

CARVALHO, V. F; CAMPELLO, A. R. S. A existência de quatorze (14) identidades surdas. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas – TO, v.9, n.14, p. 139-152, jul. 2022.

FINK, M. **O ensino colaborativo**: contribuições para as práticas docentes inclusivas. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional – Área de Concentração: Educação Inclusiva) – Universidade Estadual do Paraná. União da Vitória-PR, 2022.

SILVA, A. L. C. da, PEREIRA, S. A., ZORZO, V. Além das mãos: marcos legais da inclusão do surdo no contexto educacional. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 7, n. 13, p. 138-156, jan./jun. 2022.

WALTER, C. C. F; CORREA NETTO, M. M. F; NUNES, L. R. O. P. A comunicação alternativa e a adaptação pedagógica no processo de inclusão de alunos com autismo. *In*: GLAT, R; PLETSCH, M. D. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: Eduerj/Proesp, 2013. p. 143-156.

APÊNDICE

Figura 1 - Professoras em planejamento



Fonte: As autoras

Fotografia 2 - Professoras em planejamento



Fonte: As autoras

Figuras 3 e 4 - Placas fixadas nos ambientes da escola



Fonte: Blogger Cantinho das Dupis

Figura 5 - Placas fixadas nos ambientes da escola



Fonte: Blogger Cantinho das Dupis

Figura 6 – Cantata de Natal na Praça do Chafariz em Porto União – SC.



Fonte: as autoras

Figura 7 – Canção natalina com interpretação em Libras – Praça do Chafariz em Porto União – SC.



Fonte: as autoras

CONSTRUINDO EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS DOS BEBÊS POR MEIO DOS SENTIDOS

MIRANDA, Karine Antonia de¹
FARIAS, Elizabeth Regina Streisky de²

Introdução

O presente relato aborda o projeto desenvolvido no Núcleo de Educação Infantil Berçário Maria Luiza Waldruff, localizado na cidade de Porto União. O projeto foi elaborado a partir da escolha da temática, definição de objetivos, planejamento de ideias, estabelecimento de um cronograma e aplicação das atividades. O trabalho buscou integrar estratégias inovadoras e inclusivas, considerando as particularidades da faixa etária e o contexto educacional.

Como objetivos do projeto elenca-se: explorar estratégias baseadas nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), promover a inclusão de todas as crianças em uma mesma atividade e engajar os bebês em experiências sensoriais, respeitando suas individualidades e promovendo uma participação ativa

Para isso foi realizado um levantamento detalhado do perfil da turma, avaliando-se as possibilidades de desenvolvimento de atividades que abordassem os sentidos.

Como base teórica e normativa, foi adotada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que orientou a adequação do projeto às especificidades da faixa etária de zero a 1 ano e 6 meses. Dessa forma buscou-se o alinhamento com os direitos de aprendizagem, os campos de experiências e os eixos estruturantes da Educação Infantil, sendo primordial para garantir a coerência pedagógica e a qualidade das práticas desenvolvidas.

A metodologia adotada priorizou o respeito às possibilidades e aos limites corporais das crianças, promovendo brincadeiras que incentivassem a interação com o grupo e o contato direto com materiais e objetos variados. As atividades foram planejadas para explorar as propriedades dos elementos sensoriais, como odor, cor, sabor e temperatura, por meio da ação, manipulação, experimentação e observação.

Para embasar o projeto foram utilizados referenciais teóricos de autores que discutem práticas pedagógicas inclusivas e significativas para o desenvolvimento integral da criança, subsidiando aportes que possibilitaram a construção de uma proposta alinhada às demandas contemporâneas da Educação Infantil.

¹ Professora da rede pública municipal de Porto União. Especialista em Educação. E-mail: mirandakarine04@gmail.com

² Professora no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná/Campus Paranaguá. Doutora em Educação. E-mail: elizabeth.farias@unespar.edu.br

Desenvolvimento

No desenvolvimento do projeto, respeitou-se inicialmente a rotina da turma do Berçário I, contemplando momentos de alimentação, higiene e descanso. Entre esses períodos foram intercalados a aplicação do projeto no decorrer das aulas, que teve como foco o trabalho com os sentidos.

A primeira atividade consistiu em ouvir uma música acompanhada de gestos sugeridos pela docente, criando um momento de acolhimento e calma para as crianças. Em seguida foram oferecidos livros com texturas variadas, permitindo que os bebês explorassem o material de forma tátil. Na continuidade, foi escolhida a história “O rato do campo e o rato da cidade” que foi dramatizada com recursos concretos para ilustrar as diferenças entre os ambientes da cidade e do campo. Essa abordagem promoveu maior compreensão por parte das crianças, além de incentivar a interação com os elementos apresentados.

Outra etapa do projeto envolveu a participação ativa das crianças, que foram estimuladas a imitar os movimentos e os sons dos animais mencionados na história. Durante essa atividade observou-se como os bebês reagiram ao cenário apresentado, demonstrando interesse e engajamento ao tentar replicar as expressões e comportamentos dos animais. Mesmo sendo tão pequenos, foi perceptível o progresso no equilíbrio corporal e na capacidade de se manterem sentados para acompanhar a história com atenção, como demonstrado na figura 1. A prática contínua das contações de histórias contribuiu para a formação de um hábito, permitindo que o grupo identificasse esses momentos como oportunidades de aprendizado e interação espontânea. Para dar suporte ao texto supracitado, Barroso e Silva (2015, p.16), afirmam que:

As histórias possibilitam a articulação entre objetividade e subjetividade, “espaço entre”, no qual se situa o trabalho pedagógico. Portanto, um recurso riquíssimo que pode promover a criatividade, a singularidade e a sensibilidade do pequeno leitor. O conteúdo mítico, as ações praticadas pelos personagens e os valores morais implícitos na narrativa, permitem projeções que facilitam a elaboração de questões emocionais, muitas vezes expressas em sintomas que se apresentam na aprendizagem.

No início, alguns bebês se deslocavam pela sala, engatinhando ou caminhando, enquanto a docente utilizava estratégias para prender a atenção, como sons relacionados à história, incluindo barulho de buzina, miados ou a simulação de um ratinho em fuga. Esses recursos captaram o interesse gradualmente da turma, reforçando a importância desse momento de aprendizagem e tornando-o enriquecedor, conforme observado na figura 1. Desse modo, pode-se perceber como é importante buscar estratégias diferenciadas para mediar a prática pedagógica, Oliveira (2012, p.58) assegura:

O professor tem um papel fundamental na investigação dos processos de significação das crianças tanto quanto na escolha de atividades promotoras de desenvolvimento. Ele deve se responsabilizar por criar bons contextos de mediação entre as crianças, seu entorno social e os vários elementos da cultura. Cabe-lhe a arte e competência de criar condições para que as aprendizagens ocorram tanto nas brincadeiras livres quanto nas demais situações orientadas intencionalmente, considerando o desenvolvimento, a ação mental e interações de maior qualidade envolvendo adultos e crianças, e as interações que as próprias crianças estabelecem enquanto brincam, produzem e aprendem cooperativamente.

O projeto também proporcionou o contato com diferentes materiais que dialogavam com o contexto da narrativa. Um exemplo foi o rato confeccionado com palha de aço, que despertou curiosidade nas crianças. Esse contato foi realizado de forma gradativa, pois algumas crianças tiveram sua primeira experiência com essa textura, que causou sensações de estranhamento por ser áspera, como ilustrado na figura 2. Ao longo das atividades realizadas nos dias subsequentes, as crianças foram incentivadas a brincar, experimentar e imaginar, promovendo uma experiência rica em descobertas sensoriais. A BNCC, afirma que:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais e é nesse ponto que iremos focar (BRASIL, 2017, p.36).

As atividades foram concluídas com a exploração do tapete sensorial, confeccionado com diversas texturas. O material foi disponibilizado em um local acessível, permitindo que a turma o explorasse com tranquilidade e autonomia. Essa abordagem incentivou os bebês a se familiarizarem gradualmente com as texturas, promovendo momentos de descoberta e curiosidade. Barbosa e Fochi (2015, p. 63) expõem que:

A seleção de materiais é também uma forma de dar condições para as crianças explorarem o seu entorno, e nesse exercício os meninos e meninas olham, manipulam, colocam, tiram, deixam cair, encaixam, acoplam, surpreendem-se, choram, repetem, desistem, retomam ações que garantem a possibilidade da construção de sentidos pessoais e significados coletivos.

Embora o projeto tenha envolvido um número reduzido de atividades, destaca-se que, para o Berçário, a estimulação diária em pequenos intervalos

é essencial. Cada proposta foi planejada considerando o tempo e o ritmo individual dos bebês. Um exemplo claro foi o contato com o rato de palha de aço (figura 2), que exigiu três dias de trabalho, iniciando com a apresentação visual, passando pela apreciação à distância e culminando no contato direto. Essa adaptação respeitou as particularidades e o processo de adaptação de cada criança, promovendo uma experiência processual e positiva.

O projeto permitiu observar que os bebês estão constantemente em processo de descoberta. Por meio da exploração e do contato com diferentes materiais, os objetivos propostos foram atingidos. Os sentidos foram trabalhados de forma gradativa, com especial destaque para este projeto, onde as crianças demonstraram grande interesse em manipular, experimentar, ouvir e sentir os estímulos apresentados. Essas ações, fundamentais para o desenvolvimento integral, foram enriquecidas pela contação de histórias, realizada diariamente com o uso de livros e recursos variados.

A inclusão foi outro ponto essencial do projeto. Baseando-se nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), as atividades foram planejadas para abranger todas as crianças, independentemente de suas habilidades ou necessidades específicas. A exploração sensorial foi promovida por meio de materiais com diferentes texturas, estimulando não apenas a percepção sensorial, mas também habilidades manuais, como abrir e fechar caixas e zíperes, além de manipular objetos de diferentes formas e tamanhos.

Outro aspecto relevante foi a diversidade de materiais e momentos oferecidos, permitindo que as crianças participassem de forma espontânea e confortável. Essa abordagem auxiliou no desenvolvimento integral, abrangendo áreas como o cognitivo, motor, social e da linguagem. A interação proporcionada pelas atividades fortaleceu vínculos, incentivou a comunicação e promoveu a curiosidade, elementos fundamentais para a formação inicial dos bebês no contexto educacional.

Por fim, ressalta-se que o projeto serviu como um exemplo prático da importância de um planejamento pedagógico sensível às necessidades individuais e coletivas. Por meio de uma metodologia interativa e inclusiva, foi possível criar um ambiente acolhedor e estimulante, onde cada criança pôde explorar, aprender e crescer em seu próprio ritmo.

Figura 1 - Contação de história: O rato do campo e o rato da cidade



Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 2- Manuseio dos materiais/ Textura: Palha de aço.



Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 3- Mural das sensações.



Fonte: Acervo da autora (2024).

Considerações finais

As atividades desenvolvidas sobre os sentidos permitiram reafirmar que os bebês estão em constante processo de descoberta e aprendizagem. A exploração e o contato com materiais diversificados possibilitaram alcançar os objetivos propostos, já que os sentidos foram trabalhados de forma gradativa ao longo das práticas pedagógicas. Em especial neste

projeto, as crianças demonstraram um notável interesse em manipular, ouvir e sentir, ações fundamentais para sua interação com o mundo ao redor.

A inclusão foi um aspecto central do trabalho, evidenciada pela aplicação dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que garantiram que todas as crianças participassem ativamente das atividades. Os estímulos sensoriais proporcionados pelas diferentes texturas e objetos utilizados nas propostas também contribuíram para o desenvolvimento de habilidades manuais e para a ampliação das experiências sensoriais dos bebês.

Por fim, esse projeto não apenas atingiu seus objetivos pedagógicos, mas também promoveu um ambiente de aprendizagem inclusivo, acolhedor e estimulante. A abordagem adotada ressaltou a importância de respeitar os ritmos individuais das crianças, bem como de oferecer experiências diversificadas que dialoguem com as necessidades e interesses do grupo. Essas práticas reforçam o papel da educação infantil como espaço essencial para o desenvolvimento integral, preparando os bebês para interações mais complexas e aprendizagens futuras.

Referências

BARROSO, T.S.N.; SILVA, C.R. Literatura na Educação Infantil: a influência da contação de histórias no processo de formação de pequenos leitores. **Revista Maiêutica**, Indaial, v. 3, n. 1, p.13-18,2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Comunicação, autonomia e saberfazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015

OLIVEIRA, Zilma Ramos de (Org). **O Trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Editora Biruta, 2012.

DISTÚRBIOS RESPIRATÓRIOS DO SONO E SEU IMPACTO NA APRENDIZAGEM INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO

*PADILHA, Eliza Franciele*¹

*STASIAK, Janemar Aparecida Dalfovo*²

*SANTIAGO, Valkíria de Novais*³

Introdução

Este estudo teve como objetivo analisar o impacto da respiração oral e dos distúrbios respiratórios do sono no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem infantil, combinando uma revisão da literatura com um estudo de caso específico. O estudo de caso envolveu um único participante, Rafael (nome fictício), um menino de seis anos que frequenta o primeiro ano do ensino fundamental em uma escola pública urbana.

A pesquisa foi conduzida principalmente no ambiente escolar de Rafael que está localizada em um bairro de classe média numa cidade de médio porte do interior de Santa Catarina, proporcionando um contexto representativo para o estudo. Rafael foi selecionado com base em diagnósticos prévios de distúrbios respiratórios do sono e respiração oral confirmados por avaliações clínicas. A escolha do participante visa ilustrar os efeitos dessas condições no contexto real e suas interações com o ambiente educacional.

A respiração nasal, ao contrário da respiração oral, é essencial para a saúde geral, pois filtra, aquece e umidifica o ar inspirado, desempenhando um papel crucial na manutenção de funções fisiológicas equilibradas (Lubianca, Neto; Miura, 2013). No caso de Rafael, as dificuldades respiratórias foram inicialmente percebidas como resfriados constantes, mas posteriormente se revelaram como um padrão respiratório de suplência que impactou seu desenvolvimento cognitivo e emocional. A utilização de técnicas de respiração e exercícios adaptados ao seu contexto ajudou a reverter parcialmente esses efeitos.

Além disso, distúrbios respiratórios como a apneia obstrutiva do sono podem levar a problemas cognitivos, de aprendizado e a alterações comportamentais, incluindo irritabilidade e sonolência diurna (Kajihara; Godoy; janeiro, 2016). Essas condições são frequentemente subdiagnosticadas no ambiente escolar, mas têm um impacto direto na capacidade das crianças de aprender e se envolver nas atividades escolares. As intervenções realizadas com Rafael, como os exercícios de “Respiração da Cobra” e “Gatinho Arrepiado,”

¹ Professora da rede pública municipal de Porto União. Especialista em Formação de docentes e Educação especial. E-mail: elizafrancielepadilha@gmail.com

² Professora da rede pública municipal de Porto União. E-mail: janedalfovo@hotmail.com

³ Professora no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná/Campus União da Vitória. Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia. E-mail: kiriansantiago@gmail.com

mostraram ser eficazes na melhora da respiração e, consequentemente, no comportamento e desempenho acadêmico.

A educação infantil desempenha um papel vital na detecção precoce e na intervenção em casos de problemas de saúde que afetam o desenvolvimento infantil. Mas, por meio de educadores capacitados para reconhecer sinais como respiração oral, dificuldade de mastigação e infecções respiratórias recorrentes podem atuar como agentes de mudança no apoio ao desenvolvimento saudável e inclusivo das crianças. A equipe pedagógica de Rafael soube identificar esses sinais e implementar intervenções adequadas, trabalhando de maneira colaborativa com uma fonoaudióloga, o que levou a resultados positivos para o aluno.

A pesquisa também destaca a relação entre distúrbios respiratórios do sono e o prejuízo nas funções cognitivas, como a memória, a atenção e o raciocínio lógico. Fragmentações do sono, comuns em condições como a apneia, interferem na consolidação da memória e nas habilidades de planejamento e linguagem, essenciais para o aprendizado escolar (Rosinha, 2000). Rafael, que apresentava dificuldades nessas áreas, demonstrou melhorias após intervenções respiratórias, indicando que o manejo eficaz desses distúrbios pode ter um impacto positivo no desempenho acadêmico.

Nesse sentido, a próxima seção versará a respeito das ações desenvolvidas pelo aluno a fim de contribuir para que ele tenha mais qualidade de vida e consiga se desenvolver de maneira integral e autônoma.

Metodologia e recursos utilizados

Foram utilizados diversos instrumentos para coleta e análise de dados: Diários de observação, nos quais os comportamentos diários de Rafael foram registrados pelo pesquisador e pelos professores. Questionários aplicados aos pais e educadores, visando captar percepções sobre as condições de saúde de Rafael e seu impacto na aprendizagem. Equipamentos de acompanhamento do sono utilizados para registrar a qualidade do sono de Rafael em um período de duas semanas.

Os dados foram coletados através de observações diretas e filmagens de Rafael em sala de aula e durante atividades extracurriculares, com consentimento dos pais e da escola. Entrevistas semiestruturadas foram realizadas mensalmente com os pais de Rafael, seus professores e o fonoaudiólogo responsável pelo seu tratamento, a fim de avaliar o progresso e adaptar as intervenções conforme necessário.

Após essa coleta de dados foram realizados exercícios com o aluno. Os exercícios aplicados no caso de Rafael incluíram várias técnicas de respiração que visavam promover maior controle emocional, concentração, relaxamento, e redução de ansiedade e estresse. Alguns dos exercícios realizados foram:

Quadro 1: Exercícios respiratórios



Amiguinhos de Pelúcia



Respiração da cobra



Tromba de Elefante



Gatinho arrepiado



Enchendo Bexiga



Sopro dente de leão

FONTE: elaborado pelas autoras

“Amiguinhos de Pelúcia”: neste exercício, Rafael deitava-se com seu brinquedo de pelúcia favorito sobre o estômago, inspirava profundamente por três segundos e expirava lentamente. A ideia era observar o brinquedo subir e descer com a respiração. Este exercício foi eficaz para ajudar Rafael a focar sua atenção e regular sua respiração de uma maneira divertida e interativa, conforme relatado por Gomes (2020) sobre práticas de respiração infantil para melhorar a concentração e o autocontrole.

A “Respiração da Cobra”: sentado com as costas retas e as mãos na barriga, Rafael (com a orientação da professora) inspirava pelo nariz e expirava fazendo um som de “shhhhhhh” para simular uma cobra. Este exercício ajudou a fortalecer a musculatura abdominal e a promover um padrão de respiração nasal, crucial para a melhora dos distúrbios respiratórios do sono. A prática repetida levou Rafael a um maior controle sobre a respiração e reduziu episódios de respiração oral.

Na “Tromba de Elefante”: a atividade envolveu movimentos de braços simulando a tromba de um elefante enquanto Rafael inspirava e expirava profundamente. Além de ser divertido, o exercício incentivou a coordenação motora e a respiração profunda, melhorando a capacidade pulmonar de Rafael.

O “Gatinho Arrepiado”: na posição de quatro apoios, Rafael inspirava profundamente enquanto arqueava as costas para baixo e depois expirava levantando as costas como um gato arrepiado. Este exercício proporcionou um alongamento dos músculos respiratórios e relaxamento, ajudando na expansão pulmonar.

“Enchendo a Bexiga”: Rafael imaginava estar enchendo uma grande bexiga com o máximo de ar possível e, lentamente, soltava o ar, exercitando a capacidade pulmonar e controle da expiração. Este exercício ajudou a melhorar a resistência pulmonar e a qualidade da respiração nasal.

“Sopro de Dente-de-Leão”: Inspirando profundamente e, em seguida, soltando o ar lentamente para soprar todas as sementes de uma flor de dente-de-leão imaginária, Rafael aprendeu a controlar a expiração e a relaxar, o que contribuiu para a redução de ansiedade e aumento do foco.

Com a realização dos exercícios pode-se compreender que a prática regular desses exercícios mostrou efeitos positivos no desenvolvimento de Rafael. Os educadores notaram que, já no primeiro mês, ele começou a repetir alguns exercícios sem orientação direta, demonstrando assimilação e maior controle respiratório. Isso corrobora com os achados de Oliveira (2022), que indicam que exercícios de respiração podem estimular o foco e a concentração ao regular os níveis de noradrenalina no cérebro, um neurotransmissor que afeta a atenção e o aprendizado.

Resultados alcançados/considerações

Através da análise detalhada do caso de Rafael, foi possível observar como intervenções educativas e terapêuticas integradas podem contribuir significativamente para a melhoria do desenvolvimento de crianças que enfrentam essas condições.

O estudo de caso de Rafael revelou melhorias significativas em seu desenvolvimento cognitivo, emocional e na aprendizagem, como resultado de intervenções personalizadas focadas na respiração. A equipe pedagógica, em colaboração com uma fonoaudióloga, implementou uma série de exercícios respiratórios adaptados para a faixa etária de Rafael, que foram inspirados em práticas de ioga e técnicas de controle respiratório, amplamente reconhecidas por sua eficácia no controle de emoções e melhoria da concentração.

Além disso, Rafael apresentou avanços notáveis em sua fala e na capacidade de se expressar. Antes das intervenções, ele exibia sinais de atraso de fala, possivelmente devido à hipoxia leve causada pela respiração oral crônica e distúrbios do sono. Com o passar dos meses e a prática contínua dos exercícios respiratórios, Rafael ficou mais calmo e engajado nas atividades escolares, sugerindo que a melhoria na qualidade do sono e da respiração teve um impacto positivo no seu comportamento e aprendizado.

Esses resultados estão alinhados com estudos que destacam a importância de uma abordagem integrada para o manejo de distúrbios respiratórios do sono em crianças, combinando terapias comportamentais,

apoio fonoaudiológico e práticas respiratórias para promover o desenvolvimento cognitivo e acadêmico (Silva, 2021; Santos, 2020). A introdução de sessões mensais com uma fonoaudióloga voluntária também foi crucial para fornecer suporte contínuo e adaptar as intervenções às necessidades em evolução de Rafael.

O caso de Rafael reforça a necessidade de práticas educacionais inclusivas que incorporem a saúde como um componente essencial do processo de ensino-aprendizagem. Abordagens integradas que envolvem professores, profissionais de saúde e a família são fundamentais para atender às necessidades das crianças que enfrentam desafios adicionais devido a condições de saúde, como os distúrbios respiratórios do sono.

A experiência de Rafael confirma que intervenções educacionais e terapêuticas integradas podem melhorar significativamente o desenvolvimento cognitivo, emocional e acadêmico de crianças com distúrbios respiratórios. As estratégias de respiração aplicadas, juntamente com o suporte fonoaudiológico, não apenas contribuíram para o seu progresso, mas também ilustram a importância de uma abordagem educativa que considere as necessidades de saúde dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e adaptado.

Os achados indicam que a respiração oral e os distúrbios respiratórios do sono, como a apneia obstrutiva, têm um impacto substancial na qualidade do sono, na oxigenação cerebral e, conseqüentemente, nas funções cognitivas e comportamentais das crianças. A privação de sono e as interrupções respiratórias podem levar a déficits de memória, atenção, habilidades de linguagem e comportamento, afetando diretamente o desempenho escolar. No caso de Rafael, a identificação precoce das dificuldades respiratórias e a implementação de exercícios específicos de respiração, aliados ao suporte fonoaudiológico, foram determinantes para a melhora observada em seu desenvolvimento acadêmico e social.

O estudo reforça a necessidade de uma abordagem multidisciplinar que envolva educadores, profissionais de saúde e famílias, promovendo um ambiente de aprendizagem que considere as necessidades de saúde dos alunos. A educação infantil desempenha um papel crucial na identificação precoce de sinais de dificuldades respiratórias, permitindo intervenções que podem evitar ou minimizar impactos negativos no desenvolvimento das crianças. A prática de exercícios respiratórios adaptados, como aqueles realizados com Rafael, demonstrou ser uma estratégia eficaz não apenas para melhorar a qualidade do sono e da respiração, mas também para promover o bem-estar emocional e o aprendizado.

As evidências apresentadas sugerem que políticas públicas e práticas pedagógicas que integrem saúde e educação são essenciais para atender de maneira inclusiva e equitativa as crianças com necessidades específicas. Além disso, a capacitação de educadores para identificar sinais de distúrbios respiratórios e outros problemas de saúde é fundamental para garantir o desenvolvimento pleno de todos os alunos.

Assim sendo, conclui-se que o estudo de caso de Rafael, aliado à literatura revisada, evidenciam a importância de uma abordagem integrada e multidisciplinar no tratamento de distúrbios respiratórios do sono e respiração oral em crianças no contexto educacional. As dificuldades respiratórias, como a respiração oral, podem interferir significativamente no desenvolvimento, comportamento e aprendizagem das crianças. A intervenção precoce e personalizada, composta por exercícios respiratórios específicos e suporte fonoaudiológico, demonstrou ser eficaz para Rafael, proporcionando melhorias na sua capacidade de concentração, expressão e comportamento.

Nesse sentido salienta que futuras pesquisas continuem a explorar intervenções integradas e práticas educativas que considerem a saúde como um componente essencial do processo de ensino-aprendizagem. Ao promover uma abordagem holística e inclusiva, é possível não apenas melhorar o desempenho acadêmico, mas também a qualidade de vida das crianças, preparando-as para um futuro mais saudável e produtivo.

Referências

ALMEIDA, C. R.; RIBEIRO, M. A.; BRITO, M. A. Impacto da hipertrofia adenoideana e amigdalar na respiração oral. **Revista Brasileira de Otorrinolaringologia**, v. 87, n. 1, p. 10-18, 2021.

ALMEIDA, J. C. Distúrbios respiratórios do sono: uma visão geral. **Revista Brasileira de Pneumologia**, v. 46, n. 5, p. 587-593, 2020.

ALMEIDA, R. R. Terapia fonoaudiológica e a respiração oral: Uma revisão. **Jornal Brasileiro de Fonoaudiologia**, v. 23, n. 4, p. 456-465, 2021.

ALVES, R. S. **Efeitos dos distúrbios respiratórios do sono no desenvolvimento infantil**: uma revisão crítica. Belo Horizonte. Editora Saúde Infantil, 2020.

ANDRADE, M. R.; COSTA, J. R. Impacto das Alterações Craniofaciais no Desenvolvimento Cognitivo Infantil. **Revista Brasileira de Saúde e Educação**, v. 15, n. 2, p. 45-58, 2023.

CARVALHO, L. A. **Tratamento e prevenção de distúrbios respiratórios do sono**. São Paulo: Editora Saúde, 2019.

CARVALHO, P. F. Intervenções comportamentais na respiração oral: Uma abordagem educacional. **Revista de Educação e Saúde**, v. 18, n. 2, p. 112-120, 2019.

CARVALHO, R. S. Efeitos a Longo Prazo da Respiração Oral na Aprendizagem e Desenvolvimento Cognitivo Infantil. **Jornal Brasileiro de Pediatria e Adolescência**, v. 22, n. 1, p. 12-29, 2022.

COSTA, A. M. Distúrbios respiratórios do sono: impacto na saúde infantil e abordagens terapêuticas. **Revista Brasileira de Pediatria**, v. 94, n. 3, p. 345-352, 2022.

- COSTA, M. R. **Avaliação clínica e polissonografia em distúrbios respiratórios do sono**. Rio de Janeiro: Editora Med, 2022.
- COSTA, R. M. Síndrome da hipoventilação: implicações e tratamentos. **Jornal de Pediatria**, v. 98, n. 2, p. 110-117, 2022.
- COSTA, T. F.; SOUZA, J. A. Efetividade das intervenções cirúrgicas e terapêuticas na correção da respiração oral. **Arquivos de Otorrinolaringologia**, v. 29, n. 3, p. 321-330, 2021.
- CUNHA, A. T.; PEREIRA, A. L. Alterações faciais associadas à respiração oral em crianças. **Journal of Clinical Dentistry**, v. 29, n. 2, p. 145-152, 2017.
- FERREIRA, L. A. Distúrbios respiratórios menos comuns em crianças: diagnóstico e tratamento. **Arquivos de Pediatria**, v. 22, n. 4, p. 234-239, 2018.
- FRANCO, J. P.; AZEVEDO, R. S. Respiração oral e suas implicações no desenvolvimento infantil. **Arquivos de Otorrinolaringologia**, v. 23, n. 4, p. 239-245, 2019.
- GOMES, L. A. Tratamentos odontológicos para a respiração oral em crianças. **Revista Brasileira de Odontologia Pediátrica**, v. 16, n. 1, p. 34-42, 2021.
- GOMES, L. F. Efeitos da apneia obstrutiva do sono no desempenho acadêmico infantil. **Jornal de Pediatria**, v. 97, n. 2, p. 112-119, 2021.
- GOMES, M. A. Apneia obstrutiva do sono em crianças: uma revisão dos efeitos e intervenções. **Revista Brasileira de Otorrinolaringologia**, v. 87, n. 6, p. 742-748, 2021.
- GOMES, M. D.; LIMA, C. E. Consequências da respiração oral para a saúde bucal e desenvolvimento facial. **Dental Press Journal of Orthodontics**, v. 25, n. 3, p. 65-74, 2020.
- GOMES, R. T. **Intervenções médicas e terapias para apneia obstrutiva do sono**. Belo Horizonte: Editora Pediatria, 2021.
- KAJIHARA, T.; GODOY, A.; JANEIRO, M. Impactos da apneia obstrutiva do sono sobre o comportamento e aprendizado infantil: uma análise comportamental e cognitiva. **Revista de Pediatria e Comportamento Infantil**, v. 34, n. 2, p. 112-128, 2016.
- LIMA, A. B. et al. Eficácia das intervenções combinadas para a respiração oral em crianças. **Jornal de Saúde Infantil**, v. 30, n. 4, p. 289-298, 2020.
- MARTINS, A. F. **Uso de CPAP e outras terapias para distúrbios respiratórios do sono**. Curitiba: Editora Medicina, 2020.
- MARTINS, C. A. Função executiva e memória em crianças com distúrbios respiratórios do sono. **Revista Brasileira de Terapias Intensivas**, v. 32, n. 1, p. 45-52, 2020.

MARTINS, C. S. Ortodontia e respiração oral: Correlações e tratamentos. **Estudos Ortodônticos**, v. 21, n. 2, p. 215-226, 2022.

MARTINS, L. P. Apneia obstrutiva do sono: aspectos clínicos e diagnósticos. **Jornal Brasileiro de Medicina**, v. 23, n. 1, p. 45-53, 2020.

MARTINS, L. S.; CARVALHO, S. S.; FERNANDES, A. G. Efeitos da respiração oral no desenvolvimento craniofacial. **Revista Brasileira de Cirurgia e Traumatologia**, v. 27, n. 2, p. 89-95, 2019.

OLIVEIRA, A. M. Impacto da Respiração Oral na Qualidade do Sono e Desenvolvimento Infantil. **Revista de Estudos em Medicina e Saúde**, v. 18, n. 4, p. 102-115, 2019.

OLIVEIRA, J. P. Distúrbios do sono e saúde mental: uma análise crítica. **Revista Brasileira de Saúde Mental**, v. 45, n. 4, p. 399-408, 2022.

PEREIRA, F. J. Impactos da síndrome da hipoventilação no desenvolvimento infantil. **Revista de Saúde Pública**, v. 53, n. 3, p. 350-358, 2019.

PEREIRA, T. C. et al. Distúrbios do Sono Relacionados à Respiração Oral e Seus Efeitos na Memória e Aprendizagem. **Revista de Psicologia Infantil**, v. 20, n. 3, p. 85-97, 2021.

SANTOS, F. C. **Suporte escolar e estratégias de intervenção para crianças com distúrbios respiratórios do sono**. Fortaleza: Editora Educacional, 2020.

SANTOS, L. F.; LIMA, V. M. Efeitos da Hipoxia Leve na Atenção e Concentração em Crianças. **Revista Brasileira de Neuropsicologia**, v. 12, n. 2, p. 23-34, 2018.

SANTOS, M. R. Técnicas de respiração nasal e comportamentais para crianças. **Revista de Terapias Infantis**, v. 19, n. 3, p. 198-207, 2022.

SANTOS, R. M. A influência dos distúrbios respiratórios do sono no comportamento infantil. **Revista de Psicologia e Saúde**, v. 56, n. 1, p. 85-93, 2021.

SILVA, A. F. Impactos da privação de sono no desenvolvimento cognitivo infantil. **Jornal Brasileiro de Psicologia e Neurociências**, v. 13, n. 2, p. 202-210, 2021.

SILVA, E. A.; SOUZA, R. P. Rinite alérgica e sua relação com a respiração oral em crianças. **Jornal de Pediatria**, v. 94, n. 1, p. 23-29, 2018.

SILVA, F. M. Distúrbios respiratórios e suas implicações na saúde bucal. **Jornal de Pediatria e Saúde**, v. 22, n. 1, p. 78-89, 2020.

SILVA, J. A. A. Influência da Respiração Oral no Desenvolvimento Cognitivo Infantil. **Revista de Pediatria e Neurologia**, v. 25, n. 1, p. 56-69, 2020.

SILVA, P. J. **Distúrbios respiratórios do sono: diagnóstico e tratamento**. Salvador: Editora Clínica, 2021.

SILVA, R. F. Efeitos da apneia obstrutiva do sono na saúde infantil. **Revista de Pediatria e Neonatologia**, v. 18, n. 2, p. 123-130, 2021.

DIVERSIDADE CULTURAL BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ZANELLA, Jessica Margarida¹

FARIAS, Elizabeth Regina Streisky de²

Introdução

Este relato refere-se a uma experiência realizada em uma turma de Maternal I em uma instituição de Educação Infantil da cidade de Porto União. A exploração do tema: Diversidade Cultural Brasileira foi discutida no planejamento anual em que toda a equipe do Núcleo estava reunida e definiu como este trabalho seria desenvolvido. Inicialmente, foram sorteadas cada uma das regiões para que as turmas pudessem desenvolver as atividades e a turma do Maternal I, sorteou a região do Nordeste Brasileiro.

Os objetivos da realização desta experiência foram: promover o contato inicial com a diversidade cultural brasileira, destacando elementos característicos da região Nordeste como culinária, costumes, características regionais, músicas e danças; despertar a curiosidade e o interesse pela cultura brasileira, com foco na região nordestina, incentivando a valorização de suas tradições e manifestações culturais; estimular o aprendizado por meio de atividades lúdicas e sensoriais, proporcionando experiências práticas, como degustação de comidas típicas e participação em danças e músicas tradicionais; incentivar a interação e o trabalho colaborativo entre as turmas, fortalecendo o senso de pertencimento e o respeito à diversidade cultural e também desenvolver habilidades motoras, sociais e afetivas, promovendo a participação ativa e engajamento das crianças em atividades de expressão corporal e artística relacionadas à cultura brasileira, com ênfase na cultura nordestina.

Optou-se em utilizar a Metodologia Ativa de Aprendizagem Baseada em Experiências, que promove o aprendizado por meio da participação prática e do envolvimento direto nas atividades. Esse enfoque permitiu que as crianças fossem protagonistas no processo, explorando conceitos culturais de forma lúdica e sensorial. Foram realizados momentos de conversa e interação entre as crianças da sala e das demais turmas do Núcleo, fomentando a socialização e o compartilhamento de conhecimentos, experiências práticas e sensoriais que estimularam os sentidos e facilitaram a conexão com os elementos culturais da região Nordeste. Foram desenvolvidas dinâmicas e atividades

¹ Professora da rede pública municipal de Porto União. Especialista em educação. E-mail: jehh.zanella@gmail.com

² Professora no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná/Campus Paranaguá. Doutora em Educação. E-mail: elizabeth.farias@unespar.edu.br

lúdicas, como atividades artísticas e brincadeiras, que proporcionaram aprendizado ativo e divertido.

Para realização das atividades, utilizamos materiais sensoriais e culinários: cuscuz, suco de caju e cuscuzeira. Materiais artísticos e de exploração: cola, areia, papelão, tinta guache, esponja e cartolina e recursos visuais como o mapa do Nordeste para identificação geográfica e cultural.

Descobrimos a diversidade cultural do Brasil: uma viagem pelo Nordeste com o Maternal I

Este trabalho foi realizado com todas as turmas da Instituição de Educação Infantil Balão Mágico e foi organizado em etapas. Durante a realização deste projeto, cada turma do período vespertino do Núcleo foi responsável por desenvolver atividades ao longo de uma semana sobre uma das regiões do Brasil: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. Posteriormente, nas semanas seguintes as turmas apresentaram os trabalhos desenvolvidos para as demais, compartilhando experiências culturais, incluindo elementos da culinária e da música de cada região, com o objetivo de proporcionar às crianças um contato enriquecedor, realizando uma verdadeira viagem pela diversidade cultural brasileira.

A turma do Maternal I ficou encarregada de explorar a cultura da região Nordeste. Para iniciar o trabalho, foram apresentados objetos típicos relacionados à culinária nordestina, como a cuscuzeira e o flocão de cuscuz, além de imagens que mostravam o cuscuz servido em um prato). As crianças tiveram a oportunidade de tocar o flocão, sentir sua textura, prová-lo e explorar livremente a cuscuzeira, promovendo uma experiência sensorial significativa. Em seguida, o cuscuz espalhado na mesa foi utilizado para uma atividade artística, na qual as crianças realizaram colagens em figuras de pratinhos, reforçando a identificação do prato típico da região. (cf. Figura 1). Os pratinhos foram utilizados na confecção de um cartaz para a apresentação final.

Em um segundo momento foi introduzido o mapa do Nordeste, acompanhado de figuras que representavam aspectos culturais da região, como a sanfona. As crianças participaram de duas atividades: pintaram suas mãos com tinta guache para carimbar o mapa e pintaram rolinhos de papel higiênico, que posteriormente foram transformados em miniaturas de sanfonas pela professora. Para enriquecer a experiência, assistiram a vídeos da sanfona sendo tocada, ouviram seu som característico e participaram de uma roda de dança.

Na etapa seguinte foram abordadas as paisagens nordestinas, com ênfase nas praias. As crianças criaram quadros representando os cenários praianos utilizando papelão, tinta guache e areia. Inicialmente, carimbaram

o papelão com tinta azul para representar o mar e, em seguida, colaram areia no quadro, após uma conversa sobre as características das praias. (cf. Figura 2). Para tornar a atividade ainda mais envolvente, uma fotomontagem das crianças como surfistas foi adicionada ao quadro, criando um vínculo de identificação com a produção artística.

No dia da apresentação final as crianças do Maternal I auxiliaram na preparação do cuscuz, participando das etapas como a hidratação do floção. Durante a apresentação, o cuscuz hidratado foi compartilhado com as outras turmas, que também puderam explorar sua textura. (cf. Figura 3). Além disso, foi oferecido cuscuz temperado com ovos em copinhos descartáveis, acompanhado por suco de caju, reforçando a vivência sensorial e cultural. Para encerrar, músicas com sanfona foram tocadas, promovendo momentos de interação e diversão entre as turmas.

Ao longo da semana, todas as turmas puderam experimentar outros elementos culturais de diferentes regiões, como o açaí, chimarrão, chá, pipoca, conhecendo objetos, músicas, danças que marcam essas regiões, ampliando a compreensão e valorização da diversidade cultural brasileira.

A avaliação das atividades buscou observar se a criança participou com interesse e envolvimento, demonstrando curiosidade ao conhecer e vivenciar aspectos da cultura nordestina. Também foi analisado se a criança respeitou as regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras, compartilhando objetos e espaços de forma harmoniosa com colegas e adultos. Além disso, verificou-se se ela explorou diferentes formas de deslocamento no espaço durante as atividades propostas, bem como desenvolveu habilidades manuais, adquirindo maior controle e coordenação ao realizar tarefas práticas e sensoriais.

Esse trabalho, baseado na metodologia ativa da Aprendizagem Baseada em Experiências, valorizou o protagonismo das crianças, permitindo que elas aprendessem de forma prática, lúdica e sensorial. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), documento que norteia nosso trabalho em sala de aula, bem como as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Porto União, enfatizam a importância do protagonismo das crianças em todos os processos dentro do ambiente escolar e foi o que buscamos dentro desta proposta de trabalho.

Segundo Dewey (1971), “a verdadeira educação só se realiza pela experiência”, e é a partir destas experiências que ocorrem o processo de transformação da aprendizagem e ela se torna mais significativa e marcante para as crianças. Teóricos reforçam a importância do uso de metodologias ativas que coloquem os alunos no centro deste processo de aprendizado, especialmente na Educação Infantil, etapa fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional do ser humano.

Considerações finais

As atividades realizadas com a turma do Maternal I alcançaram os objetivos propostos, proporcionando às crianças um contato inicial significativo com a diversidade cultural brasileira, com ênfase na cultura nordestina. A utilização da metodologia ativa da Aprendizagem Baseada em Experiências foi essencial para o sucesso das práticas, permitindo que as crianças participassem de maneira direta e envolvente em todas as etapas do projeto. Desde a manipulação de materiais sensoriais, como o flocão de cuscuz e a cuscuzeira, até a criação de produções artísticas e a interação com músicas e danças típicas, as crianças foram protagonistas no processo de aprendizado, o que promoveu não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a valorização das manifestações culturais brasileiras.

Ao longo das atividades, a metodologia baseada em experiências permitiu que as crianças vivenciassem práticas que ampliaram suas percepções culturais e sensoriais. A exploração dos aspectos culturais do Nordeste, como a culinária, as paisagens e a música, foi enriquecida pela interação com objetos, vídeos e práticas que estimularam todos os sentidos. As crianças foram incentivadas a manipular materiais como areia, tinta guache e cola, bem como a participar da preparação e degustação de comidas típicas, como o cuscuz. Essas atividades não apenas despertaram o interesse e a curiosidade, mas também contribuíram para o desenvolvimento de habilidades motoras e sociais, fortalecendo a interação com os colegas e a construção de uma base sólida para a compreensão e valorização da diversidade cultural. Além disso, o compartilhamento de objetos e espaços nas brincadeiras demonstrou o fortalecimento das relações interpessoais e a consolidação de um ambiente harmonioso e colaborativo.

A escolha pela metodologia ativa demonstrou-se especialmente eficaz para a faixa etária atendida, considerando a importância da experimentação direta para a aprendizagem na Educação Infantil. Por meio do protagonismo infantil, as crianças puderam explorar, criar e refletir sobre os elementos culturais do Nordeste de forma prática e lúdica, o que facilitou a internalização dos conceitos trabalhados. Essa vivência ativa reafirma a relevância de práticas pedagógicas que coloquem a criança no centro do processo de aprendizado, permitindo que ela não apenas adquira conhecimentos, mas também desenvolva competências sociais, emocionais e motoras essenciais para seu desenvolvimento integral. Assim, a experiência realizada não apenas cumpriu seu objetivo de promover o contato com a cultura brasileira, mas também evidenciou o potencial transformador de uma educação que valoriza o aprendizado por meio das experiências práticas e do envolvimento sensorial e emocional das crianças.

Referências

PORTO UNIÃO. **Diretrizes Curriculares da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Porto União – SC.** – Câmara Brasileira do Livro, Porto União

DEWEY, John. **Experiência e Educação.** Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Educação é a Base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 jan. 2025.

Figura 1: explorando o cuscuz e a cuscuzeira em atividade sensorial e artística.



Fonte: Acervo das autoras (2024)

Figura 2 – Explorando a areia e fazendo arte.



Fonte: Acervo das autoras (2024)

Figura 3 –Viajando pelo Nordeste junto com o Maternal I



Fonte: Acervo das autoras (2024).

DO VAU AO FUTURO: PEQUENOS CIDADÃOS DESVENDAM A HISTÓRIA DE PORTO UNIÃO

KOCH, Soeli Andrukiu¹

OLIVEIRA, Teresa Cristina Magnabosco de²

Introdução

Porto União, a pérola do Planalto Norte Catarinense, celebra mais um ano de vida! Fundada em 5 de setembro de 1917, a cidade, que nasceu das disputas territoriais do Contestado, trilhou um longo caminho até se tornar o próspero município que conhecemos hoje. Desde suas origens humildes até os dias atuais, marcada por um desenvolvimento constante e pela hospitalidade de seu povo, Porto União é um exemplo de superação e crescimento.

A cada ano, Porto União renova o compromisso com sua história e com sua gente. A cada aniversário, celebramos a rica cultura local, as tradições preservadas e a identidade única que fazem de nossa cidade um lugar especial. Com eventos culturais, festas populares e iniciativas que valorizam o patrimônio histórico, Porto União reafirma sua posição como um celeiro de talentos e um berço de tradições.

Tendo como objetivos ampliar os conhecimentos sobre a história e a cultura do município e fortalecer o sentimento de pertencimento à comunidade foi proposta e desenvolvida a sequência didática intitulada: Do vau ao futuro: pequenos cidadãos desvendam a história de Porto União. O público-alvo: os estudantes do 4º e do 5º anos do Núcleo de Educacional São Pedro do Timbó.

Desenvolvimento

De acordo com Trevisan, ao escrever sobre o que muda em História para o Ensino Fundamental com a BNCC, um dos pontos principais em relação ao ensino de História é de que “O passado deve dialogar com o presente”, e para isto é preciso “transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e das sociedades em que se vive”.

Neste sentido, os alunos devem ser estimulados a fazer uma leitura crítica dos fatos históricos através dos cinco processos propostos pela

¹ Professora da rede pública municipal de Porto União. Especialista em Alfabetização e Educação Especial. E-mail: soeliandrukiukoch@hotmail.com

² Psicóloga da rede municipal de ensino de Irati. Mestra em Educação. E-mail: oliveira.magnabosco@gmail.com

Base: identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise (TREVISAN, p. 4).

O texto da Base, segundo Helene, ajuda a pensar é que a História que os alunos e alunas estudam na escola deve fazer sentido a partir de questões que são colocadas no presente, deve fazer sentido para eles e para elas.

Segundo este autor, a Base estabelece duas premissas fundamentais para esta área de conhecimento. A primeira de que a História é algo para pensar sobre, e não para memorizar, isto por que aprender História é aprender a pensar historicamente. A segunda é que os estudantes são seres pensantes, que têm questões sobre o mundo em que vivem, indicando que só há aprendizagem por parte dos estudantes quando há atividade intelectual por parte deles.

A História na BNCC tem como pressuposto a ideia de que o conhecimento histórico é uma forma de pensar; uma forma de indagar sobre as coisas do passado e do presente, de construir explicações, desvendar significados e interpretar o mundo ao longo do tempo e do espaço.

O estudo da História exerce um papel crucial no desenvolvimento do senso crítico e na formação de cidadãos comprometidos com o progresso social. Ao explorar o passado, os alunos não apenas conhecem as origens de suas comunidades e sociedades, mas também compreendem as transformações que moldaram o presente e promove um sentimento de pertencimento, permitindo que os indivíduos se identifiquem como parte de um relato coletivo em constante evolução (BARROS, s/p).

A análise crítica dos eventos históricos habilita os alunos a questionar, interpretar diferentes perspectivas e formar suas próprias opiniões embasadas. Essa competência é primordial para a participação ativa e consciente na sociedade, instigando os futuros cidadãos a continuarem investindo no desenvolvimento do senso crítico ao longo da vida. Além disso, a abordagem inclusiva no ensino de História garante que diversas vozes e experiências sejam consideradas, promovendo uma compreensão mais completa e abrangente do passado e fortalecendo o compromisso com a construção de um futuro mais justo e igualitário (BARROS, s/p).

A sequência didática a seguir foi desenvolvida separadamente com o 4º e 5º anos em duas aulas de 45 minutos cada também apresentada como avaliação do Componente Curricular História, parte da formação para professores do município de Porto União que ocorreu no período de Janeiro à Setembro de 2024.

O tema foi proposto devido a comemoração dos 107 anos da emancipação política do município e teve como objetivos: Ampliar os conhecimentos sobre a história e a cultura de Porto União. Fortalecer o sentimento de pertencimento à comunidade. Estimular a curiosidade e o senso crítico.

Inicialmente foram coletadas informações que cada estudante tinha sobre a história do município, em especial sobre fatos que possibilitaram o seu surgimento sendo alguns deles: A passagem no rio por onde passavam o gado; A estátua no Portal feita para lembrar dos homens que levavam o gado para outros lugares; Os barcos grandes no rio.

Na sequência, com base em diversos documentos, fontes históricas e mapas, foram apresentados aos estudantes os dados que compõem a história obedecendo a uma ordem temporal.

O nosso município surgiu a partir da cidade de União da Vitória no Paraná, a nossa cidade irmã.

O vau descoberto por Pedro de Siqueira Cortes foi o marco inicial de uma jornada que transformaria a região. Um simples caminho sobre o rio se tornou o alicerce de uma cidade.

Escreveu Manuel Gaspar de Miranda: “Cresce a povoação, com surpresa dos seus moradores e dos viajantes que cruzam o “passo” do Iguassú em demanda de Palmas ou dali à Palmeira”. (SILVA, 2006, p. 40). A história de Porto União carrega em si a herança cultural desses primeiros habitantes.

Vanderleia Alberti Vladyka (2017) complementa um dito popular sobre o nosso município: “Dizem por aqui que quem bebe da água do Iguaçu retorna. Eu não apenas bebi como me banhei nela, então voltei e aqui pretendo ficar”.

Luiz Sérgio Buch descreveu o povo de Porto União:

“Eu acredito que existe uma “Alma do Porto” Essa alma foi talhada através do tempo. Figuras ilustres e figuras modestas do passado construíram essa alma que foi forjada na política, na oratória, nas artes, nos microfones da radiodifusão, nas salas de aula, nas colunas dos jornais, desde que nos cortaram o umbigo, bem ali no Vau, sob o olhar dos Canoeiros do Iguaçu, dos Tropeiros do Caminho das Missões e, bem depois pelos Ferroviários e toda uma sociedade organizada e produtiva. Também porto - unionenses anônimos, que não são nomes de ruas, colocam seus tijolo na edificação da “Alma do Porto”.”(apud, VLADYKA, 2017).

Relembramos fatos históricos em relação a Porto União, antes da chegada dos colonizadores pois esta região era habitada por povos indígenas, principalmente os grupos Botocudos e Kaingang, que a conheciam profundamente. Bem como alguns fatos como: o Caminho dos Tropeiros que saíam de Palmas e iam vender gado no interior de São Paulo, da chegada do Coronel Amazonas, as primeiras embarcações a vapor, a

chegada do comércio de Sal, Erva – Mate, madeira, e o desenvolvimento que houve com a chegada do trem e da luz.

Utilizando mapas antigos do nosso país, foi possível demonstrar o contexto geográfico dos primórdios da nossa história.

No mapa 1 datado de 1822, o território do Paraná fazia parte da Província de São Paulo. Santa Catarina já existia, mas em extensão menor que atualmente.

No mapa de 1853 já aparece a Província do Paraná, considerado como a 5ª Comarca de São Paulo, pouco antes da autonomia da província em 1847.

Paralelamente ao desenvolvimento que daria origem a União da Vitória, uma questão judicial se desenrolava entre PR e SC e que culminariam com a Guerra do Contestado (1912-1916) e com a nossa participação indireta na referida contenda.

A Constituição de 1891 determinava que as disputas em torno de divisas fossem feitas politicamente. Em 1900, Santa Catarina entrou com um processo contra o Paraná no Supremo Tribunal e, dele, resultaram três decisões favoráveis sendo uma delas que o território que hoje é Porto União pertenceria a Santa Catarina. Em todas elas, a corte foi favorável aos catarinenses (MILAN, 2012).

Santa Catarina obteve sucesso no Supremo Tribunal Federal em 1904, embora a totalidade dos argumentos fossem a favor ao Paraná. O estado do Paraná ainda teria a tentativa do embargo por meio de ações, nos anos de 1909 e 1910, todas sem sucesso. De acordo com o historiador Ruy Cristovam Wachowicz “um dos ministros do supremo teria declarado, em conversa particular, a seguinte frase: o Paraná tem todo o direito na questão, mas o estado de Santa Catarina é um estado menor por isso votei contra sua terra” (FERREIRA, 1996, p. 60).

Através do mapa 3 é possível visualizar a área disputada entre o Paraná e Santa Catarina bem como a extensão territorial envolvida na Guerra do Contestado (1912-1916).

No dia 20 de outubro de 1916, o presidente do Brasil Venceslau Brás, que foi o mediador, conduziu a um acordo entre as partes, sendo partilhada a região em processo. Da área em litígio, no início, de 48 mil quilômetros quadrados, o Paraná ficou com 20 mil e Santa Catarina com 28 mil.

O historiador Jali Meirinho do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina (IHGSC) ressalta que a disputa pelo território começou em 1853, quando o Paraná foi desanexado do Estado de São Paulo. De acordo com o Paulo na mesma publicação “Àquela altura, Santa Catarina já existia como Estado, mas em Palmas e região os fazendeiros se vinculavam mais aos paulistas” (SCHMITZ, 2016).

Através de imagens antigas (figuras de 1 a 12) foi possível demonstrar gradativamente, as mudanças e o desenvolvimento do município nestes 107 anos de emancipação.

Na sequência, cada estudante, utilizando uma folha sulfite, homenageou a cidade com ilustrações e declarações, trabalhos estes que foram expostos na parte externa da escola (figuras 13 e 14).

Considerações finais

Foi surpreendente o entusiasmo e curiosidade dos estudantes em relação aos fatos históricos na visualização das imagens, gerando comentários uma vez que não reconheciam as paisagens ou surpresos com as transformações que ocorreram, o passado dialogou com o presente, como proposto na BNCC.

História que revisitamos com os estudantes do 4º e 5º anos do Núcleo Educacional São Pedro do Timbó fez sentido para eles a partir das relações estabelecidas com o presente.

Os objetivos propostos foram alcançados, permanecendo o desejo de saber mais. Celebrar o aniversário de Porto União é mais do que comemorar uma data, é reafirmar nosso compromisso com a construção de um futuro ainda mais promissor para nosso município. Contribuiu na formação de cidadãos comprometidos com o progresso social, como nos trouxe Barros.

A história de Porto União é um legado construído por gerações de pessoas que dedicaram suas vidas à cidade. Cabendo aos munícipes continuar com as suas tradições e preservar a nossa história, ensinando e passando o seu legado às futuras gerações.

Porto União cresceu e está desenvolvendo - se através das suas indústrias, turismo, divulgando a sua beleza para o mundo, trazendo cada vez mais orgulho para os porto-unionense.

Referências

ABBAS, Bachir. **Praça Coronel Amazonas**: <https://www.facebook.com/hashtag/terradecaminhos>. Abril 2012. Acesso em 30 de agosto de 2024

BARROS, CARLOS HENRIQUE FARIAS DE. **Ensino de história, memória e história local**: Ensino de História, Memória e História Local - Brasil Escola: <https://www.google.com/amp/s/m.meuartigo.brasilecola.uol.com.br/amp/historia/ensino-historia-memoria-historia-local.htm>. Acesso em Jan. de 2025

FECAN <https://turismo.portouniao.sc.gov.br/post-10535/> Janeiro 2010 acesso em 30 de agosto de 2024

FERREIRA, João Carlos Vicente. **O Paraná e seus municípios**. Maringá: Memória Brasileira. 1996. p. 60

GUEDES, Dinarte e PARABOCZ, Emilena: **O antes e o depois da Estação União**: <https://ondeficaportouniao.blogspot.com/2012/05/antes-e-depois-estacao-uniao.html>. Acesso em 30 de agosto de 2024

GUEDES, Dinarte e PARABOCZ **O antes e o depois da praça Hercílio Luz**: <https://ondeficaportouniao.blogspot.com/2012/05/antes-e-depois-praca-hercilio-luz-e-rua.html>. Acesso em 30 de agosto de 2024

GUEDES, Dinarte e PARABOCZ. **Rua Prudente de Moraes**: -<https://ondeficaportouniao.blogspot.com/2013/06/rua-prudente-de-moraes-uniao-s.html>. Acesso em 30 de agosto de 2024

HELENE, Daniel Vieira. **BNCC para História**: Supere a ideia do “tem que estudar por que está no livro” <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/91/> acesso em jan. 2025

HONESKO, Mariana. **Porto União, 96 anos. O melhor lugar para se viver!** <https://www.vvale.com.br/geral/porto-uniao-96-anos-melhor-lugar-viver/> acesso em 30 de agosto de 2024

IBGE Cidades: **Porto União**: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/porto-uniao/historico>. Acesso em 30 de agosto de 2024

MILAN, Pollianna: (<https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/disputa-entre-parana-e-santa-catarina-foi-parar-no-stf-3xp6v2ctky2ijjpf94sfftpvy/>). 28/09/2012.2012. Acesso em: 3º/

PIMENTEL, L. **Uma história que o tempo não apaga**: <https://folhaestado.com/historia-a-conquista-do-territorio/> acesso em 30 de agosto de 2024. Acesso em 30 de agosto de 2024.

SCHMITZ, Paulo Clóvis 2016: <https://ndmais.com.br/noticias/contestado-ha-cem-anos-era-assinado-o-acordo-de-limites-que-configurou-o-estado>, 22/10/2016. Acesso em: 30 de agosto de 2024.

SERRA Michael: **Mapas** <https://www.panmythica.com/2008/04/mapas-historicos-do-brasil.html>, postado em 2008. acesso em 30 de agosto de 2024

SILVA, Cleto da. **Apontamentos Históricos de União da Vitória 1768-1933**. Curitiba. Imprensa Oficial, 2006.

SHIITAKE- **União da Vitória e Porto União**: <https://cidadesgemeas.blogspot.com/2014/05/o-comeco-das-cidades-gemeas.html>. Acesso em 30 de agosto de 2024

SHIITAKE- **Historia de União da Vitória e Porto União** <https://minhabelacidade.blogspot.com/2011/07/historia-de-uniao-da-vitoria-e-porto.html>. Acesso em 30 de agosto de 2024

SOUZA, Thiago e FERNANDES, Marcia (Rev. e edição). **Guerra do Contestado**: causas e consequências: <https://www.todamateria.com.br/guerra-do-contestado/> acesso em 30 de agosto de 2024

TREVISAN, Rita. O que Mudou? O que muda em História para o Ensino Fundamental. In: **Tudo que você precisa saber sobre História**: BNCC NA PRÁTICA BNCC.NOVAESCOLA.ORG.BR disponível em <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/2MwkceSjthtkfMkabCJB9RqzxBNf9qxgsKZhA4USrBWe-gPZ8QEaeSDZwGHZ4/guiabncc-ne-historia-novescola-final-imgs.pdf> acesso em jan. 2025

VLADYKA Vanderleia Alberti. **Porto União 100 anos**. Porto União, 2017. <https://ndmais.com.br/noticias/contestado-ha-cem-anos-era-assinado-o-acordo-de-limites-que-configurou-o-estado/>. Acesso em 30 de agosto de 2024

Porto União: https://pt.wikipedia.org/wiki/Porto_Uni%C3%A3o acesso em 30 de agosto de 2024

Litígio territorial do Paraná: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lit%C3%ADgio_territorial_do_Paran%C3%A1 acesso em agosto de 2024

Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/disputa-entre-parana-e-santa-catarina-foi-parar-no-stf-3xp6v2ctky2ijjpf94sfftppy/> acesso em 30 de agosto de 2024

<https://guerradocontestadojd.blogspot.com/2014/04/mapa.html>, abril 2014. Acesso em 30 de agosto de 2024

Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CivgK0HpEFT/> acesso em 30 de agosto de 2024

Mapa 3 - Área disputada entre o Paraná e Santa Catarina



Figura 2 - Vapor Iguassu, Uma imagem de um verdadeiro instrumento da ocupação de todo o vale do Iguaçu



A map of Brazil in 1853, showing the following provinces and territories: Amazonas, Pará, Maranhão, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Mato Grosso, Goiás, Bahia, Minas Gerais, Espírito Santo, São Paulo, Rio de Janeiro, Maranhão, Piauí, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, and Santa Catarina.

Figura 1 - “Animaes travessando o rio Iguassu”, pelo Vau entre os séculos XVIII e XX.



Figura 3 - “Inauguração da Luz - Godofredo Grollmann”, titular da concessão pública oferecida para a prefeitura, 30/12/1909.



PROCESSOS E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Figura 4 - Porto União no início do século 20 - o Cine Palácio no prédio com mais janelas, atual praça Hercílio Luz.



Fonte:

<https://www.vvale.com.br/geral/porto-uniao-96-anos-melhor-lugar-viver/>

Figura 7 e 8 - Rua Prudente de Moraes entre a rua Sete de Setembro e a Quinze de Novembro - década de 1930 e nos dias atuais.



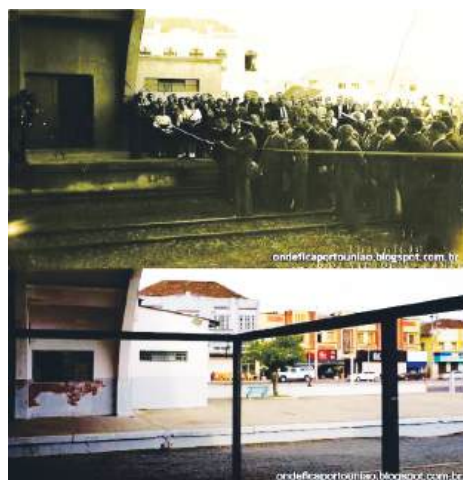
Fonte: <https://ondeficaportouniao.blogspot.com/2013/06/rua-prudente-de-moraes-porto-uniao->

Figuras 5 e 6 - Hotel Internacional na Praça Matos Costa (atual Hercílio Luz) década de 1920 e nos dias atuais



Fonte: <https://cidadesgemeas.blogspot.com/2014/05/o-comeco-das-cidades-gemeas.html>

Figura 9 - Inauguração da Estação União, com a presença de Getúlio Vargas, em 1942 e em 2012



Fonte: <https://ondeficaportouniao.blogspot.com/2012/05/antes-e-depois-estacao-uniao.html>

Figura 10 - Praça Hercílio Luz nos dias atuais.



Fonte: <https://turismo.portouniao.sc.gov.br/post-10535/>

Figura 11 - Portal de Porto União.



Fonte:

<https://cdluniao.com.br/pontos-turisticos-de-porto-uniao-e-uniao-da-vitoria/>

Figura 12 - Produções dos estudantes do 4º ano



Fonte:

Alunos do 4º ano do NE São Pedro do Timbó

Figura 13 - Produções dos estudantes do 5º ano



Fonte:

Alunos do 5º ano do NE São Pedro do Timbó

EDUCAÇÃO INFANTIL E INCLUSÃO: A HISTÓRIA IMPULSIONANDO O PROTAGONISMO

BUOGO, Ivete Silveira¹

LIMA, Eliane Regina Gontarski de²

CIRINO, Roseneide M Batista³

Introdução

O presente relato tem como objetivo apresentar a sequência didática que foi desenvolvida no Núcleo Educacional da Lança, nas turmas do Pré-escolar e Jardim IV, realizadas no período de 26 a 30 de agosto de 2024, num total de cinco aulas, sob a orientação das autoras deste relato, e, mais especificamente pela professora Ivete Silveira Buogo.

Neste relato abordou-se a temática Tipos de Moradias, envolvendo os Campos de experiências: Eu, o outro e o Nós. Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação; Traços, Sons, Cores e formas. Corpo, Gestos e Movimentos, e conhecer-se, tendo como objetivos/habilidades (EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir. (EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita). (EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais. (EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas. (EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades. (PORTO UNIÃO, 2022 p. 73-93)

As atividades foram desenvolvidas com o fim de que as crianças além de compreenderem sobre os diversos tipos de moradia entendessem, também, sobre empatia, Nossa metodologia de trabalho foi baseada na problematização visando um aprendizado significativo, que parte do conhecimento prévio das crianças e propõe atividades dinâmicas e interativas

¹ Professora da rede pública municipal de Porto União. Especialista em Educação Infantil/Anos Iniciais/Educação Especial Inclusiva. E-mail: silveirabuogoivete@yahoo.com.br

² Professora da rede pública municipal de Porto União. Especialista em Pré-escola/Séries Iniciais/Pedagogia Empresarial. E-mail: lima.elianeregina@gmail.com

³ Professora no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná/Campus Paranaguá. Doutora em Educação. E-mail: roseneide.cirino@unespar.edu.br

para o desenvolvimento das habilidades, além de buscar garantir os direitos de aprendizagens conviver, brincar, explorar, participar, expressar.

A sequência iniciou com uma roda de conversa e perguntas para as crianças sobre moradias e diferenças que há nas diversas residências. Essa abordagem de escuta ativa permitiu que as crianças compartilhassem suas experiências, promovendo um ambiente de troca e respeito. Assim, a partir da prática social expressa pelas crianças iniciamos o debate sobre tipos de moradia e, se lembravam alguma historinha que falava sobre moradia.

Para o desenvolvimento das atividades propostas utilizou-se os seguintes materiais. Recursos áudio visuais, livro de história **“Os 3 Porquinhos”**, palito de picolé, pistola de cola quente, silicone, areia, pedrinhas, palhas de milho, desenhos de casas impressos, cola, tesoura, tinta guache, pedacinhos de madeira, gravetos, ciscos, tijolos, sala de aula, parque de areia e pátio da escola. (g. n.)

Por fim, neste texto, apresentamos o relato de experiência descrevendo a sequência didática desenvolvida junto às crianças da EI, primando por uma abordagem inclusiva. Desenvolvemos esta escrita a partir da introdução, passando pelo desenvolvimento/seção onde descrevemos o relato juntamente com os apontamentos teóricos e, por fim, as considerações finais.

Tomamos como pressuposto o fato de que a Literatura Infantil, assim como qualquer forma de arte, não apenas estimula a imaginação das crianças, mas também desempenha um papel crucial e enriquecedor na construção do conhecimento. Ela exerce uma grande influência pedagógica no desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, ajudando a formar indivíduos participativos, conscientes e engajados com o seu entorno. Isso ocorre porque a literatura contribui para a expansão, transformação e enriquecimento das próprias experiências de vida das crianças.

Atualmente, reconhece-se que a literatura infantil deve fazer parte do cotidiano das crianças, pois é por meio da palavra, das imagens, do significado da história e da reflexão sobre o próprio conhecimento que o indivíduo se torna mais aberto a transformações. Ela permite que a criança entre no mundo da fantasia e experimente seus sentimentos, conflitos e emoções. Como ressalta Abramovich, “[...] ela pode pensar, duvidar, se perguntar, questionar [...]” (1997, p. 143). A escola é o ambiente ideal para estabelecer uma conexão entre a literatura, o livro e a criança, quando essa prática é realizada de maneira significativa e prazerosa. Dessa forma, torna-se possível perceber a originalidade da literatura infantil.

Ainda nesta linha concordamos com Coelho,

[...] a literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa

o mundo, o homem a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização [...] (2000, p.27)

Nesta linha de pensamento, entendemos que a literatura deve ser uma forma de lazer que busca envolver o leitor com o mundo ao seu redor, ajudando-o a dominar a linguagem. Dessa maneira, o conhecimento é gerado na interação entre o leitor e a literatura, enquanto o prazer está nas ideias e ideais que se pretende transmitir à criança.

A considerar o contexto da inclusão educacional que se consolida desde a educação infantil, no país, compreendemos que as práticas pedagógicas devam ser as mais acessíveis e inclusivas de forma a contemplar a gama de diversidade presente nas salas de aula. A educação infantil por essência é um espaço de inclusão, um espaço de participação e sobretudo, protagonismos considerando-se a necessidade de se utilizar diferentes estratégias pedagógicas, adaptáveis a diversos alunos, independentemente de a criança ter deficiência ou não.

Compreende-se que o trabalho pedagógico com a Literatura Infantil pode ser desenvolvido por meio de diversas abordagens ao longo do processo escolar, como diferentes formas de leitura e escrita. Um ponto fundamental a ser levado em consideração é a exploração enriquecedora da Literatura Infantil. Desde o nascimento, a pessoa já começa a vivenciar sua própria história. Consciente ou inconscientemente, ela experimenta emoções e sentimentos, e gradualmente vai descobrindo e entendendo suas necessidades, assim como a importância de sua existência, atribuindo-lhe significado.

Considerando o potencial da literatura no trabalho pedagógico na educação infantil buscamos com frequência articular, por meio das histórias, as habilidades previstas no planejamento e temas que se relacionam com a vivência das crianças. Assim na sequência de práticas lançamos mão da história dos “três porquinhos” para trabalharmos “a casa” das crianças e os tipos de moradia.

Nesse contexto, Paim (2000, p. 104) destaca,

A leitura é um ato que liberta, humaniza e transforma. É fundamental que os alunos tenham acesso a diferentes tipos de textos. No entanto, a literatura é a principal porta de entrada para o mundo. É através dela que conseguimos enxergar o mundo. Ela fala a mesma linguagem da criança, por isso ela se identifica tanto com ela. A literatura incentiva a criança a refletir, a observar o mundo ao seu redor e a se conhecer, pois, ao se identificar com os personagens, a criança vive toda a história a partir da perspectiva deles.

Nesta direção, Rodrigues (2011) destaca que a contação de histórias no contexto da literatura infantil desempenha um papel fundamental na formação de leitores. Sobre a relação da educação inclusiva com a literatura, e nesse sentido, visa garantir a participação de todos os alunos, sem distinção de suas condições físicas, intelectuais ou sociais, promovendo a integração das crianças com deficiência com seus colegas. A utilização da literatura infantil em sala de aula funciona como uma ferramenta que facilita o processo de aprendizagem, pois, ao permitir o contato com obras literárias, ela possibilita o conhecimento das diversas realidades e, por conseguinte, a valorização dessas diferenças.

Portanto, iniciar um trabalho com as crianças desde a educação infantil é de grande importância para o processo de formação de leitores, sendo a contação de histórias um dos caminhos mais eficazes. Como afirma Rodrigues (2011) pela escuta de histórias, a criança inicia o despertar para o interesse pela leitura, começando a buscar o entendimento do que está escrito. Portanto, o primeiro contato com os livros de literatura infantil é fundamental e deve ser proporcionado de forma divertida e envolvente, o que evidencia a importância das metodologias lúdicas nesse processo, pois, no universo infantil, a ludicidade desempenha um papel relevante ao estimular e fomentar o hábito da leitura.

Explorando o mundo das moradias: literatura, empatia, criatividade como práticas inclusivas

A temática “Tipos de Moradias” foi nosso eixo condutor com vistas ao desenvolvimento das habilidades apresentadas na introdução e focando no desenvolvimento da empatia, no reconhecimento das diferentes necessidades e maneiras de agir das outras pessoas. Considerando a perspectiva inclusiva incentivamos a prática da escuta ativa e o interesse na leitura de histórias foram explorados, permitindo que as crianças acompanhassem as leituras e desenvolvessem a compreensão entre texto e imagem. A expressão artística foi estimulada, com atividades que envolvem desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, incentivando as crianças a se expressarem de maneira criativa e livre.

Além disso, promoveu-se o desenvolvimento das habilidades manuais, possibilitando que às crianças coordenassem suas ações conforme suas necessidades e interesses. Por fim, o objetivo de estabelecer comparações e relações entre objetos foi trabalhado, ajudando as crianças a observarem e compreenderem as propriedades dos materiais utilizados na construção dos tipos de casa, explorando, com isso o conhecimento prévio das crianças e enriquecendo seu entendimento sobre o mundo ao seu redor.

Buscamos, inicialmente conversar com as crianças o que seria moradia; qual o tipo de moradia deles; que outros animais têm moradias/casas; e, por fim alguma historinha, brinquedo ou brincadeiras que lembrem que fale de casa? Na educação infantil primamos por um trabalho bem interativo, centrado no diálogo e na reflexão das crianças levando-as a perceberem que as pessoas moram em espaços distintos.

Neste espaço-tempo o foco estava em fomentar a escuta ativa e a expressão oral das crianças, aspectos essenciais no processo de aprendizagem da educação infantil, ratificando o que defende Vigotsky (1998) sobre a importância da interação social na construção do conhecimento.

Após a conversa as crianças assistiram a um vídeo educativo, que explicou de forma clara e concisa os diversos tipos de moradias. Após o vídeo, foram apresentadas às crianças imagens de diferentes tipos de moradias, explicando cada tipo de material que foram construídas as moradias. Durante as exposições as crianças iam sendo desafiadas a falarem e conversarem sobre suas próprias moradias, descrevendo os materiais que foram construídas suas casas e as cores que foram pintadas as casas em que vivem.

Na aula seguinte, a professora Ivete Silveira Buogo, como narradora, contou a história dos **Três Porquinhos**, destacando os diferentes tipos de moradias construídas pelos porquinhos. As crianças discutiram a história e, em seguida, utilizaram sua imaginação para construir a casa de palha com gravetos, tijolos e ciscos ao ar livre. (g. n.)

Optamos pela contação de história, pois concordamos com Leardini (2006, p.26) quando afirma que o ato de contar histórias é uma forma de “encantar crianças e adultos com a magia que representa”. Ainda nesta linha, recorremos ao Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998, v.3, p.143) no qual constatamos que “a leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu”.

Ao utilizarmos a História dos três porquinhos para falar sobre moradia tivemos o intuito de promover a identificação com o universo retratado, o que representa para as crianças pequenas uma atividade mais prazerosa ao passo que ela interagiu com algum tipo de ilustração: gravuras, desenhos, fantoches e a música, que também se mostra um instrumento muito interessante.

Mediados pela professora, as crianças construíram a casa de “madeira” usando palitos de picolé e cola quente conforme figura 1 após, pintaram a casa de madeira com tinta guache na cor de sua preferência.

Figura 1: pintura casa de “madeira”



Fonte: arquivo das autoras 2024

Na sua produção a criança teve a possibilidade de interagir com a realidade por meio da imaginação da fantasia e conforme Ferreira (2007, p. 9) “as histórias ilustradas e cantadas são de grande incentivo e encantamento para torná-las mais atraentes e fáceis de serem assimiladas”. Como observamos na imagem as crianças foram solicitadas a “construírem” suas casas escolhendo os materiais conforme o que aparecia na história dos três porquinhos. Tinham que identificar e selecionar os materiais conforme madeira – palito de sorvete, palha de milho seca e também pedras para representar a alvenaria.

Na aula seguinte, ainda trabalhando, lembrando a história dos três porquinhos, as crianças foram desafiadas a pensarem sobre que materiais tínhamos no espaço da escola que poderia ser usado para representar a alvenaria. Foi interessante que elas mesmas pontuaram que poderia ser as pedras que temos no pátio, assim, foram ao parquinho para coletar pedrinhas e areia, que usaram para criar a casinha de alvenaria, explorando a criatividade na montagem da casinha de pedra. Foi significativo pois foram capazes de identificar que, a partir das suas residências, somente as pedras e a areia não seria possível construir a casa, assinalaram que faltava os tijolos. Entretanto, dentro das suas perspectivas foram criando suas casinhas de “alvenaria”, conforme figura 3 e figura 4.

Figura 3: coleta materiais casa de “alvenaria”



Fonte: arquivo das autoras 2024

Figura 4: casa de “alvenaria”



Fonte: arquivo das autoras 2024

A articulação da literatura com a possibilidade de exploração da criatividade da criança permite que elas deem saltos até então não pensados, como quando elas constataram que só a pedra e areia não seria suficiente

para erguer a parede de uma casa. Percebemos, dessa forma, o quanto é importante a literatura infantil não apenas para o desenvolvimento da criança, mas também impulsiona a aquisição da leitura e da escrita de forma lúdica e significativa, pois “as crianças que têm contato com as histórias desenvolvem mais a imaginação, a criatividade e a capacidade de discernimento e crítica [...]” (Sisto, 2010, p. 3).

Na sequência foram desafiados a confeccionarem a casa de palha conforme figura 4, para tanto, recortaram palhas de milho e as colaram em um molde de casinha impressa, completando a representação dos três tipos moradias da história.

Figura 4: casa de palha confeccionada



Fonte: arquivo das autoras 2024

A contação de história, a literatura é um mediador necessário nas salas de crianças pequenas, por meio dessas práticas contribuímos para o desenvolvimento das habilidades compreendidas nos campos de experiência, além, de inserir a criança no universo de práticas que preservam os objetivos e direitos de aprendizagem de todas as crianças.

Neste espaço a criança com alguma deficiência só e assim percebida por questões de laudo médico ou mesmo por alguma característica que a distingue das demais, porém como a nossa sociedade é dinâmica, mutável, está em constante transformação essa prática também passa por constantes reconfigurações e, na sala de aula só é permitido o “ser criança”, rótulos e estereótipos não são aceitos. O olhar inclusivo, a prática inclusiva possibilita, ao professor em sua ação docente, abordar vários conteúdos, além de

desenvolver nas crianças o lúdico, o imaginário, o fascínio por uma boa leitura. Para Busatto (2008): [...] ao contar histórias atingimos não apenas o plano prático, mas também o nível do pensamento, e, sobretudo, as dimensões do mítico-simbólico e do mistério (Busatto, 2008, p.45)

Como assinalado, as crianças conseguiram identificar e selecionar os materiais conforme a casa que seria construída. Recortaram e colaram os materiais utilizando os diferentes recursos apresentados, cada um à sua maneira, dando significados às suas ideias, aos seus pensamentos e sensações.

Uma habilidade importante observada nas práticas foi o comportamento das crianças em relação ao trabalho em grupo e à inclusão escolar, além do desenvolvimento de atividades individuais e da participação ativa de cada criança nas tarefas propostas. De acordo com autores como Vigotsky (1998), que enfatiza a importância da interação social no aprendizado, as atividades realizadas proporcionaram uma compreensão sobre os diferentes tipos de moradias e, ao mesmo tempo, estimularam o desenvolvimento de habilidades motoras, criativas e sociais, alinhando-se a uma perspectiva que dialoga com a teoria histórico-cultural em específico no que tange à teoria da atividade, na construção do conhecimento.

As crianças aprenderam através da exploração prática (construção das casinhas) e da contação da história mediadores que auxiliaram na apropriação dos conceitos e habilidades envolvidas nas práticas. Ao desenhar, construir e decorar, as crianças desenvolveram habilidades de coordenação motora fina, criatividade e trabalho em equipe, respeitando as regras e o tempo de cada um no desenvolvimento da atividade, como se apresenta na figura 5.

Figura 5: trabalho em grupo ao ar livre



Fonte: arquivo das autoras 2024

As atividades foram interativas e lúdicas, o que ajudou a manter o interesse das crianças, promovendo uma aprendizagem significativa. Considerando que o que as crianças aprendem depende tanto do que já trazem é necessário que o ensino aconteça numa perspectiva de formação integral de modo que as crianças sejam desafiadas a “indagar, investigar, compreender a natureza do mundo que o cerca, entender as mudanças que ocorrem em seu corpo, para assim realizar escolhas e tomadas de decisões baseadas em conhecimento científico”.

Isso nos possibilitando uma compreensão de que a contação de histórias pode ser utilizada como uma ferramenta para mediação do conhecimento científico, no ambiente escolar lúdico, de expressões das emoções e de encantamento, do estar maravilhado com que se ensina e como se aprende, bem como corroboram os autores Santos (2016, 2016, p. 21) ao destacar que:

Contar histórias faz parte das atividades de muitos educadores. Um olhar mais atento a essa prática revela que ela pode contribuir para a mediação do conhecimento de maneira mais prazerosa e efetiva. Tomar contato com palavras sons e imagens ativa a imaginação, auxilia na ampliação do vocabulário e do desenvolvimento de competências linguística.

Diante deste contexto e ampliação do vocabulário e das competências linguísticas vale ressaltar que a ação do contar histórias proporciona contato com novas palavras, culturas, experiências e saberes – populares e/ou científicos –, que estimulam o envolvimento dos ouvintes a participar e a curiosidade em conhecer mais do que está sendo narrado. Ainda no olhar de Santos (2016, p. 35) “a contação de histórias pode ser utilizada como recurso auxiliar na aquisição da linguagem e deve ocupar lugar de importância nas atividades desenvolvidas por educadores em contato com seus educandos”

Essas atividades foram bem estruturadas para engajar todas as crianças, incluindo aquelas com deficiência, como o caso do aluno “Vitor”⁴ criança com autismo, cuja participação foi enriquecedora, constatamos uma perspectiva única que em muito contribuiu para o trabalho em grupo, demonstrando que a inclusão é fundamental para o aprendizado coletivo. As interações e as brincadeiras entre os colegas e o apoio mútuo foram essenciais para que todos se sentissem valorizados e participassem de todo processo de execução das atividades.

⁴ Nome fictício.

Figura 7: trabalho em grupo pesquisando, coletando materiais ao ar livre



Fonte: arquivo das autoras 2024

Com base nesses conceitos, os objetivos mencionados foram alcançados de maneira satisfatória. No entanto, seria interessante explorar ainda mais as capacidades das crianças no desenvolvimento das atividades, visto que elas demonstraram um grande interesse em realizá-las. A abordagem de inclusão adotada, portanto, refere-se a uma inclusão educacional com um enfoque humanístico, voltado para o desenvolvimento integral dos indivíduos, valorizando as diferenças e respeitando as particularidades de cada um durante o processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, conforme destaca Buber (2011), a diversidade humana é fundamental, pois, como ele coloca, “os seres humanos são, em essência, diferentes uns dos outros [...]”. A grande riqueza da humanidade reside exatamente na diversidade entre as pessoas, nas diversas características e habilidades de cada um” (p. 17).

Como educadores, estamos em constante processo de aprendizagem, e ao longo dessa trajetória, compreendemos que a avaliação contínua das práticas pedagógicas voltadas para a inclusão é essencial para ajustar e aprimorar as abordagens de ensino. Isso evidencia a relevância de uma abordagem diversificada e participativa, ressaltando a importância das atividades práticas e manuais, bem como o valor das histórias e discussões no processo de aprendizagem infantil.

Notamos que as crianças e, também as crianças com autismo, durante a contação da história, mantiveram-se atentas, envolvidas e engajadas, buscando interagir constantemente com a professora, com a narrativa e com o recurso utilizado. Nesse contexto, Volóchinov (2017, p. 218-219) destaca que “a realidade efetiva da linguagem [...] é o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados”. Isso nos permite entender que, a partir das ações dos participantes, a contação da história gerou um acontecimento social na sala de aula, facilitando a interação entre todos os envolvidos.

Além disso, é possível perceber, por meio das emoções demonstradas pelos alunos, que eles se envolveram de forma afetiva e emocional com a história. Abramovich (2008, p. 17) afirma que “é ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes”, e dentro desse campo emocional, podemos observar sentimentos como alegria e ansiedade, que foram expressos espontaneamente pelos alunos, com momentos de controle e outros de menos contenção.

A partir desses aprendizados, concluímos que essas atividades podem ser aplicadas de forma clara e objetiva para melhorar futuras práticas pedagógicas, promovendo uma educação mais rica e envolvente. Isso garante que todos os alunos da educação infantil, independentemente de suas habilidades ou condições, tenham a oportunidade de se desenvolver em um ambiente inclusivo e acolhedor.

Considerações finais

Este relato teve como objetivo apresentar a sequência didática desenvolvida no Núcleo Educacional da Lança com as turmas do Pré-escolar e Jardim IV, abordando a temática dos diferentes tipos de moradias. A partir dessa temática, buscamos promover a compreensão sobre a diversidade e a empatia, utilizando a literatura infantil como um instrumento pedagógico essencial para o desenvolvimento das crianças. Ao longo de cinco aulas, a proposta de ensino foi fundamentada nos Campos de Experiências da Educação Infantil, abordando temas como a convivência, a escuta ativa, a expressão artística e o reconhecimento das diferenças, sempre com o intuito de promover a inclusão e o respeito entre as crianças.

A abordagem metodológica adotada foi pautada na problematização, permitindo que as crianças compartilhassem suas próprias vivências e experiências, conectando-as com os conteúdos abordados. Essa troca de experiências e o reconhecimento das diversas formas de moradia e vivência permitiram que as crianças ampliem sua percepção sobre o outro, desenvolvendo a empatia, ao perceber que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e formas de agir. Além disso, a utilização de recursos audiovisuais e materiais diversos, como o livro “Os 3 Porquinhos” e materiais de artes plásticas, foi fundamental para tornar as atividades mais dinâmicas, interativas e enriquecedoras, favorecendo a expressão criativa e a exploração do conhecimento de forma lúdica e prazerosa.

O trabalho com a literatura infantil se mostrou um ponto central na formação das crianças, permitindo o acesso a diferentes tipos de textos e o incentivo à reflexão sobre o mundo ao seu redor.

Ao ouvir as histórias, as crianças não apenas desenvolvem a habilidade de interpretar e compreender o texto, mas também passam a refletir sobre suas próprias experiências e sobre as dos outros, o que favorece o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de se colocar no lugar do outro.

A contação de histórias, como abordado por Rodrigues (2011), desempenha um papel fundamental na formação de leitores, especialmente no contexto da educação inclusiva. A literatura infantil é uma ferramenta poderosa que facilita o processo de aprendizagem, possibilitando o contato com diferentes mundos e realidades, promovendo o conhecimento da diversidade e, conseqüentemente, a valorização das diferenças.

O trabalho desenvolvido no Núcleo Educacional da Lança se mostrou de grande importância para o processo de formação de leitores desde a Educação Infantil. A sequência didática, ao trabalhar a temática da moradia e da diversidade de formas de viver, permitiu que as crianças desenvolvessem habilidades de escuta, expressão e reflexão. A literatura, como ferramenta inclusiva, possibilitou a construção de um ambiente de aprendizagem que respeita as diferenças, promove a inclusão e estimula a participação ativa de todas as crianças, independentemente de suas condições.

Através da exploração da literatura infantil e das atividades práticas, as crianças puderam vivenciar um aprendizado significativo e prazeroso. O contato com histórias como a de “Os 3 Porquinhos” possibilitou que as crianças se conectassem com temas relevantes, como a diferença de moradias e a importância da convivência e da colaboração. Além disso, a utilização de diferentes materiais e formas de expressão artística, como o desenho e a escultura, favoreceu a expressão livre e o desenvolvimento das habilidades manuais, permitindo que as crianças se conectassem com o conteúdo de maneira concreta e criativa.

Portanto, a prática pedagógica adotada neste relato contribuiu significativamente para o desenvolvimento das habilidades e competências das crianças, alinhando-se aos objetivos estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares de Porto União (2022). A literatura infantil, aliada a metodologias lúdicas e inclusivas, é um recurso valioso no processo de formação de crianças críticas, conscientes e engajadas com o seu mundo, além de promover a integração, o respeito e a valorização da diversidade.

Concluindo esta experiência vivenciada no Núcleo Educacional da Lança demonstrou que na educação infantil, quando se trabalhada de forma dinâmica e inclusiva, pode se consolidar um espaço rico para o desenvolvimento pleno das crianças, contribuindo para a formação de cidadãos mais empáticos e preparados para atuar no mundo.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

BUBER, M. **O Caminho do Homem**. Segundo o ensinamento chassídico. São Paulo. Editora: É Realizações, 2011.

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar**: pequenos segredos da narrativa. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em: 24 de outubro. 2024.

_____. **Referencial curricular nacional para Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 27 de outubro de 2024

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: Teoria – Análise - Didática. São Paulo: Moderna, 2000.

FERREIRA, Aurora. **Contar histórias com arte e ensinar brincando**: para a educação infantil e series iniciais do ensino fundamental. Rio de Janeiro: WAK ed., 2007

LEARDINI, Eleusa Maria Ferreira. O contar histórias finalidades e contribuições para a criança. *In*: **O contar histórias na educação infantil**: em estudo acerca dos valores atribuídos por professores sobre a importância dessa prática para o desenvolvimento da função simbólica. Campinas: UNICAMP, 2006. 133f

MARTINS, Maria das Dores Garcia; DE FÁTIMA SILVA, Irondina. **A importância das atividades lúdicas através das brincadeiras e jogos na educação infantil**. *In*: Anais Colóquio Estadual de Pesquisa Multidisciplinar (ISSN-2527-2500) & Congresso Nacional de Pesquisa Multidisciplinar. 2021.

PAIM, Jaime Mari. **Da sedução do professor pela literatura à sedução do aluno**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000

PORTO UNIÃO. **Diretrizes Curriculares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de Porto União** – Santa Catarina, 2022.

RODRIGUES, Jaqueline Lira. **Contação de histórias na educação infantil: uma experiência na prática docente**. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia), Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2011. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1963/1/PDF%20-20Jaqueline%20Lira%20Rodrigues.pdf>. Acesso em: 25/07/2024

SANTA CATARINA. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense** / Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação.– Florianópolis : Secretaria de Estado da Educação, 2019.

SANTOS, F.F. **Artefatos lúdicos como ferramenta na construção do processo de ensino e aprendizagem na educação infantil**. [S.l.: s.n.], 2016

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. BONIN, Iara Tatiana. RIPOLL, Daniela. Ensinando sobre a diferença na literatura para crianças: paratextos, discurso multicultural. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15, n.13, jan/abr 2010. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a07v15n43.pdf Acesso em: 10 de dezembro 2024.

SISTO, Celso. **A arte de contar histórias e sua importância no desenvolvimento infantil**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010. p. 1-4 disponível em www.artistasgauchos.com.br acessado em 10 de outubro de 2024

SOUZA, Manuela Cristina Oliveira, **Aproximações entre freire e ausubel sobre aprendizagem significativa: implicações para a formação docente**. DELMIRO GOUVEIA- AL, 2021.

VIEIRA, Francisca Nailene Soares, et al. **A contação de história como Instrumento inclusivo:** Contageo e adaptação de livros infantis para deficientes

visuais. In: **Anais III CINTEDI**, 2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/edicao/detalhes/anais-iii-cintedi>. Acesso em: 25/07/2024

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.

Tradução, notas e glossário dd

Sheila Grillo e Ekaterina Volkova Américo. P. 201-226. São Paulo. Editora 34, 2017.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes. 1998.

BARBOSA, Michele. **Tipos de Moradias.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=l4kf-KOCpUI>. 2020

EXPLORANDO OS DINOSSAUROS NO CONTEXTO DA PRÁTICA INCLUSIVA: UMA FERRAMENTA PARA O ENRIQUECIMENTO CURRICULAR

SANTOS, Andreia Henik dos¹

SILVA, Sandra Salete de Camargo²

Introdução

A primeira infância é marcada por muitas escolhas, desejos e fascínios. Nesse contexto, os animais são uma das grandes preferências das crianças que buscam conhecê-los, tocá-los e brincar com eles. Assim, ao se abordar a temática dos animais na proposta curricular, muitas vezes as atividades são desenvolvidas tendo o mesmo formato de todos os anos: identifica-se os animais domésticos, selvagens, aquáticos, terrestres dentre outros.

Nesse sentido, buscamos propor um outro olhar ao planejar acerca dos assuntos de animais, consideramos para a tentativa de inovação pedagógica, que muitas crianças têm fascínio pelos dinossauros e o universo que envolve tal assunto.

Contudo, muitas vezes o assunto não é aproveitado e aprofundado junto às crianças, perdendo assim grandes oportunidades de enriquecer as aulas, desafiar os alunos para que, motivados no papel de protagonistas na construção dos saberes, ampliem a exploração, a curiosidade, a busca por mais conhecimentos e a criatividade.

Desse modo, visamos relatar a possibilidade de fomentar a prática inclusiva por meio do enriquecimento curricular com estudos sobre os dinossauros. Como procedimento metodológico, optamos pela abordagem qualitativa de cunho teórico bibliográfico, colaborando para a reflexão de práticas e processos de conhecimento e para ações docentes mais inclusivas.

Desenvolvimento

A prática escolar revela desafios e possibilidades. Ao buscar possibilidades de equidade no cotidiano das salas de aulas em que seja respeitada as diferenças dos/as estudantes para a aprendizagem de forma significativa faz-se necessário a atuação do/a professor/a como mediador/a desse processo educativo.

Assim sendo, é primordial um olhar mais qualificado para compreender a real necessidade de cada estudante no contexto da sala de

¹ Professora da rede pública municipal de Porto União. Mestranda em Educação Inclusiva. E-mail: andrea.henik.unespar.t4@gmail.com

² Professora no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná/Campus União da Vitória. Doutora em Educação. E-mail: sandra.salete@unespar.edu.br

aula, e oferecer um atendimento adequado, para que possam desenvolver suas potencialidades (Bergamin; Zanata, 2018)

Reconhecer e expandir a potencialidade de cada um, não é algo simples, é necessário um novo olhar com diferentes perspectivas, ocorrendo muitas vezes diversos processos de construção e reconstrução, visto que esses alunos estão em nossas salas de aulas, a espera de um ensino que promova e desenvolva seus potenciais.

Segundo Bergamin; Zanata, 2018 p. 21

No contexto do enriquecimento, nota-se que o papel do aluno não é a passividade, com essa proposta torna-se mais participativo, aprende a buscar assuntos do seu interesse, protagonista na elaboração do conhecimento. O professor assume o papel de mediador desse processo, aquele que facilita a aprendizagem com situações que são do interesse da turma e que não deixa de oportunizar o currículo, pelo contrário, oferece mais.

Desse modo, pode-se observar que as práticas inclusivas precisam estar inseridas no contexto escolar, onde todas as crianças possam ser alcançadas e se sintam integrantes do processo escolar no ensino aprendizagem.

Como apontam Lima, Pinheiro, Senff e Silva (2023), o planejamento colaborativo entre os professores viabiliza a socialização de conhecimentos e práticas as quais podem evidenciar estratégias educacionais inclusivas, abordando a diversidade na sala comum. Nesse sentido ao planejar coletivamente, diversas contribuições para o conhecimento podem ser construídas, pois muitas considerações enriquecedoras, os professores coletivamente poderão pontuar e contribuir a partir do tema sobre dinossauros, dentre elas: a Arte; com a criação de visuais dos dinossauros e ambientes; a Matemática; com a utilização de medidas, comparações e classificações; as Ciências; podendo observar a evolução, o que é herbívoros, carnívoros, onívoros e as mudanças no planeta; a Linguagem; podendo ser trabalhado o desenvolvimento da oralidade nas apresentações e conhecimento de palavras novas; a Coordenação Motora; onde escavações como atividades práticas, dentre outras podem ser aplicadas; a Socialização; onde os trabalhos em grupos e a cooperação podem ser explorados.

Procedimentos metodológicos

A presente pesquisa obteve uma abordagem de cunho qualitativo, fundamentada em um aporte teórico a partir de uma investigação exploratória.

Os participantes desse estudo foram crianças do Núcleo de Educação Infantil Pingo de Gente, o qual compreende a faixa etária de 03 a 05 anos, sendo os mesmos organizados em três salas distintas conforme as idades.

Assim sendo, 16 alunos do Jardim I (3 anos); 20 crianças do Jardim II (4 anos) e 16 crianças do Pré (5 anos).

A organização dos Professores do município nas Escolas e NEIs ocorre no formato de Professora Regente I, sendo a Professora fixa da sua respectiva sala, e a Professora Regente II, a qual assume a sala e ministra a aula a turma, enquanto a Professora Regente I está planejando as suas aulas, o qual é denominado esse período de Hora Atividade.

As aulas da sequência didática em questão foram planejadas e ocorreram no mês de Junho e Julho de 2024, sendo aplicadas 1 dia por semana/4 horas em cada turma, totalizando assim 5 aulas.

Para a realização das atividades propostas foram utilizados recursos como: tinta guache, prato de papelão, lápis de cor, cola, tesoura, grampo de roupa, placas de isopor, argila, giz de cera, lantejoulas, botões, papel pardo, brinquedos (dinossauros), cotonetes, cola quente, E.V.A, pincéis, TV, visuais e trena.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

1ª AULA

ATIVIDADE	DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE
RODA DE CONVERSA: CONHECENDO OS DINOSSAUROS	A aula iniciou-se com uma roda de conversa, com indagações, a fim de que eles pudessem explanar seus pensamentos e analisar a lógica juntamente com os colegas. Exemplo: • Os dinossauros realmente existiram? • Eles ainda existem? • Como eles nascem? • Viveram no Brasil? • O que comiam? • Eram todos grandes? • Algum voava? • Eram todos iguais? • Como os humanos descobriram a existência deles? • O que seriam fósseis?

RODA DE CONVERSA: CONHECENDO OS DINOSSAUROS	Conforme os diálogos ocorreram, foram explanadas as explicações sobre as questões formuladas anteriormente. Ao final do trabalho foi definido juntamente com os alunos, uma exposição a qual eles fariam coletivamente, a fim de que os mesmos pudessem explicar, os conhecimentos que foram adquirindo e construindo no percurso das aulas. Posteriormente, foi apresentado o molde de uma pegada de T-rex o qual teria aproximadamente 76 centímetros, para que eles pudessem fazer a comparação do tamanho dos seus pés com a pegada de um dinossauro T-rex (ver Figura 1). Logo após, eles receberam pedaços de argila para que com pequenos dinossauros, pudessem fazer gravuras na argila, (ver Figuras 2, 3 e 4) e assim na próxima aula poderiam estar fazendo aprendendo sobre escavações e a procura dos fósseis. Por fim, os alunos foram instigados a juntamente com seus familiares pesquisar novas informações que tivessem dúvidas sobre os dinossauros, para que na próxima aula compartilhassem com os colegas
---	--

Figura 1: Comparação de medidas



Figura 2: Gravuras de dinossauros na argila



Figura 3 e 4: Gravuras de dinossauros na argila



Ao iniciar a aula e explicar sobre o tema, os alunos ficaram com muitas expectativas visto que eles não imaginavam, conforme a fala deles que dinossauros pudessem trabalhar na escola. Nas turmas, dois alunos com TEA tem o hiperfoco em dinossauros e ficaram admirados com o tema e compartilharam muitos conhecimentos e saberes.

Conforme Virgolim (2012, p. 109) apud Bergamin e Zanata (2018, p. 35) ressalta

[...] o estudante pode ultrapassar tradicional papel de reprodutor de conhecimento para assumir o papel de investigador em primeira mão, absorvendo paulatinamente o papel de agentes de mudança, com impacto no mundo que os rodeia.

Nesse sentido, ao dividirem com seus familiares os conhecimentos compartilhados em sala de aula e assumirem o papel de investigação, novos conhecimentos podem surgir, a fim de compartilhar em sala de aula com os colegas e professoras, não sendo os mesmos apenas receptores de conteúdo.

2ª AULA

ATIVIDADE	DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE
ESCAVAÇÕES EM BUSCA DE FÓSSEIS	Iniciou-se a aula com as considerações e pesquisas as quais os alunos realizaram em casa com seus familiares. Notava-se a empolgação dos alunos ao poderem contribuir com os conhecimentos adquiridos e assim colaborar para com os colegas e professoras. Após os apontamentos apresentados pelos alunos, novas descobertas foram apresentadas as crianças, como as características, tamanhos e preferências dos dinossauros. Posteriormente foi ilustrado como os dinossauros foram encontrados pelos paleontólogos através de escavações e como os vulcões faziam parte bem presente do cenário na época. Para melhor fixação da explicação foi apresentado um vídeo sobre como funciona a erupção de um vulcão. Em seguida, foi organizado uma “escavação” com minidinossauros em pratos de areia, o qual com o auxílio de pincéis, os alunos deveriam procurar “fósseis” representando assim a procura dos paleontólogos pelos fósseis.

ESCAVAÇÕES EM BUSCA DE FÓSSEIS

Ao concluir a atividade da procura pelos fósseis, os alunos deveriam procurar pela escola imagens de esqueletos de dinossauros, os quais foram escondidos antecipadamente. Quando a imagem foi encontrada, eles receberam a imagem de um crânio, no qual coletivamente construíram juntos a releitura de um esqueleto de dinossauro (ver Figuras 5 e 6)

Figura 5 e 6: Esqueleto de dinossauro coletivo



Ao trabalharem juntos colaborativamente novas conexões e percepções vão sendo criadas e estabelecidas. Em razão disso, Chagas (2007, p. 105) apud Bergamin e Zanata (2018, p. 35) afirma que:

Ao estabelecer combinações dinâmicas em função das capacidades, estilos de aprendizagem e interesses pontuais e processuais de seus alunos, o professor deve considerar não somente os aspectos cognitivos, mas também os aspectos afetivos ou motivacionais dos alunos. Deve manter-se na posição de mediador, promovendo a autonomia e produtividade dos alunos, durante todo o processo. Deve ainda considerar a importância da relação aluno-aluno no processo de

aprendizagem, uma vez que a troca entre os pares constitui um momento precioso para a construção da consciência, valoração e diferenciação de si mesmo e do outro.

3ª AULA

ATIVIDADE	DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE
CONSTRUÇÃO INDIVIDUAL DE ESQUELETO DE DINOSSAURO	O início da aula ocorreu retomando o assunto da aula anterior, analisando e reorganizando as dúvidas e considerações que cada aluno tinha a pontuar. Ao concluírem, foi ofertado aos alunos a imagem de um crânio de dinossauro, um papel pardo no tamanho de uma folha A4, cotonetes e cola. Ao receberem os materiais foi orientado que eles poderiam construir o esqueleto do seu dinossauro, fazendo assim a sua representação e percepção do mesmo. (ver Figura 7)

Figura 7: Representação individual



4ª AULA

ATIVIDADE	DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE
CONFEÇÃO DE MAQUETE SOBRE O UNIVERSO DOS DINOSSAUROS	Para concluir e organizar uma exposição na Escola, uma nova roda de conversa foi instaurada sobre os dinossauros, os quais os alunos puderam pontuar o que aprenderam, o habitat, a alimentação, as características e formas, para que assim posteriormente eles representassem através de esculturas e coletivamente confeccionassem uma maquete. Nesse sentido, foi entregue a eles, diversos materiais como papelão, botões, lantejola, cola, canetinha e eles puderam confeccionar um dinossauro (ver Figuras 8 e 9) da forma escolhida o qual iria fazer parte da Mostra de Dinossauros. Todos ficaram empolgados com as suas construções. Ao passar do tempo eles foram observando que outros amigos escolheram dinossauros iguais ao seus e consequentemente, sem a intencionalidade da professora inicial, eles mesmos foram se organizando em grupos conforme as características escolhidas para os seus dinossauros.

Figura 8 e 9: Construção do seu dinossauro



5ª AULA

ATIVIDADE	DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE
EXPOSIÇÃO DOS MATERIAIS	Exposição dos materiais confeccionados durante as aulas e explicação dos saberes e conhecimentos adquiridos. Alguns alunos ficaram um tanto tímidos, mas mesmo assim, não deixaram de contribuir e explanar sobre seus conhecimentos adquiridos, visto que eles buscaram novas informações, compartilharam com os colegas e criavam hipóteses.

Considerações finais

Ao trabalhar essa temática, os alunos puderam pesquisar e explorar uma diversidade de materiais, trabalhar em equipe, o aluno que tem hiperfoco pôde apresentar seus conhecimentos prévios a turma e auxiliá-los

Em diferentes situações durante a aplicação da sequência didática, pôde-se observar que o enriquecimento curricular pode ser uma grande ferramenta para as práticas inclusivas, onde todos os alunos são ouvidos, seja pela professora ou pelo grande grupo, onde compartilham seus saberes e se todos sentem pertencentes da construção desses conhecimentos. Assim sendo, o planejamento colaborativo entre os profissionais que compõe a equipe escolar, não deixando de ressaltar a gestão escolar, é primordial para a efetivação de uma Educação Inclusiva, pensada a todos, aprimorando assim coletivamente o enriquecimento curricular. Conforme ressalta Oliveira (2024, p. 116)

[...] é possível ter a falsa impressão de que o trabalho colaborativo é apenas uma reunião de um grupo de pessoas perante uma tarefa. Não é isso. Nesse trabalho é fundamental que o desenvolvimento ou a implementação das práticas pedagógicas construídas sejam efetivados e, principalmente avaliados [...] as ações coletivas tornam-se mais fortes para qualquer tipo de trabalho e são capazes de estabelecer relações de corresponsabilidade pela condução do que for necessário.

A Educação Inclusiva precisa estar inserida no contexto escolar, onde todas as crianças precisam ser alcanças e se sentirem integrantes do processo escolar no ensino aprendizagem.

Referências

BBC NEWS BRASIL. **Drone captura imagens incríveis de vulcão em erupção na Islândia**: <<https://youtu.be/ltr5x8Pli48>>. Acesso em: 02 jun. 2024.

BERGAMIN, A. C.; ZANATA, E. M. **Práticas de enriquecimento curricular para alunos com altas habilidades/superdotação em classe comum**. Bauru, 2018. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/572923> . Acesso em nov.2024

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

LIMA, D. A T. V.; PINHEIRO, V. T. B.; SENFF, J. R. G.; SILVA, S. S. C. Planejamento colaborativo e documentação pedagógica como possibilidades para inclusão *In*: ALENCAR, G. A. R. A.; YAEGASHI, S. F. R.; CIRINO, R. M. B. **Educação Inclusiva**: articulações teórico-práticas no contexto do PROFEI. Rio de Janeiro, RJ: Autografia Editora, 2023. p. 205-215.

OLIVEIRA, J. P. **Educação Especial**: Formação de Professores para a inclusão escolar. São Paulo. Editora Contexto, 2024.

INCLUIR E NUTRIR PARA NOVOS COSTUMES ALIMENTARES SOB A MEDIAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR

PASTUCHAKI, Jamile¹
VIEIRA, Leocilêa Aparecida²

Introdução

Este texto tem por intuito relatar sobre as ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores Berenice Aparecida Oliveira; Caio César Braun Trevizan; Gisele Gajdeczka; Kátia Cordeiro Ribeiro Santana; Kelly Cordeiro Ribeiro Pasko; Lurdes Fernanda Lautério Morandi; Osiane Luiza da Rosa e Patricia Sott Gasperin, estudantes, famílias e a comunidade escolar no Núcleo Educacional do Legru, município de Porto União (SC), no ano de 2024 e tem como temática a mediação realizada pela gestora escolar com relação ao projeto coletivo “Nutrindo conhecimento: incluir e nutrir para novos costumes alimentares”.

Os conteúdos trabalhados para a concretização desta ação são os preceitos da gestão democrática, visando à mediação das atividades realizadas pelo coletivo da equipe escolar no que tange o ampliar as possibilidades para a efetivação de um processo aprendizagem que abranja as especificidades dos estudantes, tornando o ambiente escolar e os processos de ensino aprendizagem mais inclusivos (Figura 1).

A concepção utilizada para democracia no que se refere à gestão escolar está pautada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 (Brasil, 1996), qual visa à transparência, a colaboração e a participação ativa da equipe que atua no Núcleo Educacional do Legru. A equipe participante desta ação foi composta pelas famílias dos alunos, os estudantes, os docentes, as funcionárias e a gestora escolar.

As estratégias que nortearam o processo de ensino e aprendizagem foi o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA).

[...] aplicar conhecimentos atuais da educação, da neurociência, da informática, das mídias, dentre outras áreas, flexibilizando objetivos, métodos, estratégias, recursos e formas de avaliação, de modo a contemplar diferentes necessidades, interesses e modos de

¹ Professora da rede pública municipal de Porto União. Gestora do Núcleo Educacional do Legru da rede pública municipal de Porto União.

² Professora no curso de Pedagogia e no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual do Paraná/Campus Paranaguá. E-mail: leocilea.vieira@unespar.edu.br

funcionamento e aprendizagem. Seu objetivo principal é ultrapassar os limites impostos em currículos tradicionais, os quais compreendem um único modo de ser estudante e, dessa maneira, oferece uma proposta curricular “tamanho único”. Busca-se, portanto, um currículo que contemple a singularidade do estudante e o respeite em seu modo de apropriar-se do conhecimento (Bock, 2019, p. 37)

Alguns dos conceitos do DUA que alicerçaram o planejamento de objetivos, estratégias e utilização de recursos para as práticas pedagógicas foram apresentados aos docentes e gestores na formação continuada oferecido pela Secretaria Municipal de Educação por intermédio dos professores formadores da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), no ano de 2024.

Frente ao exposto, o projeto teve por objetivo mediar, por meio da gestão democrática, as ações da equipe escolar do Núcleo Educacional do Legru referentes ao projeto “Nutrindo conhecimento: incluir e nutrir para novos costumes alimentares”, visando à promoção de uma inclusão efetiva, norteada pelos princípios norteadores do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA).

Metodologia e recursos utilizados

O planejamento do projeto “Nutrindo conhecimento: incluir e nutrir para novos costumes alimentares” surgiu com a necessidade de realização do trabalho a ser entregue como exigência para o cumprimento das horas de formação continuada. As discussões acerca das possibilidades das ações foram iniciadas em uma tarde de hora atividade, onde estavam presentes alguns docentes do período integral de ensino, que ocorre vespertinamente na escola.

Por meio da construção de um *brainstorm*, professores, profissionais de apoio, diretora e agentes de serviços públicos iniciaram a formulação de possibilidades pedagógicas a serem desenvolvidas pelo coletivo escolar. As ideias foram tomando forma a partir da participação e sugestões de todos os presentes na tarde de hora atividade. Enfatiza-se que todos opinaram sobre as sequências didáticas de cada docente, as ações que envolveriam o trabalho das agentes de serviços públicos, as atividades administrativas referentes à equipe como um todo e da gestora escolar e das necessidades e probabilidades quanto aos resultados e ações perante a participação de todos os estudantes dentro de suas especificidades.

Como a totalidade da equipe não estava presente neste dia, posteriormente foi organizado pela gestora, tempo em horas atividades e recreios para troca de ideias entre os demais integrantes do Núcleo Educacional do Legru, que também contribuíram na construção do projeto com novas sugestões e críticas construtivas.

A mediação das ações da equipe da instituição de ensino foi pautada nos preceitos da gestão democrática e colaborativa. A atividade foi iniciada pelo planejamento coletivo, o qual se deu em vários momentos na escola. O processo de formulação do projeto teve o envolvimento de toda a equipe: professores, estudantes, agentes de serviços públicos, gestora e famílias dos alunos(as). Desta maneira, desde o planejamento coletivo, foram realizadas ações embasadas no diálogo, na escuta e na troca de ideias.

Ao decidir coletivamente, cria-se a consciência de participação e o envolvimento de todos do grupo gerando mudanças, pois amplia as perspectivas em relação a obstáculos ainda existentes para a democratização da escola; isso só acontece através da participação. No entanto, para que a participação aconteça, são necessários estímulos, de forma a criar mecanismos de atuação dos segmentos envolvidos no processo escolar (Santiago; Barreto; Santana, 2015, p. 13).

O projeto buscou integrar os Campos de Experiência da Educação Infantil e as áreas do conhecimento do Ensino Fundamental I, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Municipais de Ensino de Porto União, com foco no desenvolvimento de uma alimentação mais saudável, promovendo nas ações pedagógicas a inclusão de todos os alunos(as) da instituição de ensino, segundo os princípios norteadores do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). Neste sentido, as práticas envolvidas no decorrer do projeto tiveram como foco melhorar hábitos existentes como um todo, atividades físicas, brincadeiras, beber mais água, administrar melhor o momento da alimentação com relação às porções de alimentos, as possibilidades de interação positiva durante as refeições entre outros.

A intenção foi implementar o projeto em todas as turmas da escola; do jardim, educação infantil, ao 5º ano, ensino fundamental I, adequando as atividades conforme o nível de ensino, faixa etária e o currículo previsto para cada uma, as quais foram desenvolvidas no período matutino regular de ensino e no período vespertino referente a modalidade de ensino de tempo integral.

Com o projeto buscou-se promover ações pedagógicas para a alimentação e hábitos saudáveis por meio da inclusão de diversas perspectivas teóricas, em especial o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA); abordagem esta que tem a intenção de minimizar possíveis barreiras metodológicas existentes na escola. Desta forma, proporcionando o desenvolvimento do currículo de maneira acessível para todos os estudantes e pretendeu-se envolver os alunos(as) em todas as etapas do projeto de acordo com suas especificidades: etapa prévia do projeto (mapa de hábitos saudáveis); etapa da apresentação do projeto (apresentação da história por meio do teatro *“A cesta da dona Maricota”* de Tatiane Belinky); etapa de desenvolvimento (sequências didáticas) e a etapa da finalização (feira *“Nutrindo Conhecimento: incluir e nutrir uma prática para novos costumes alimentares”* em parceria com as famílias e a comunidade escolar).

Enfatiza-se que os prismas teóricos do projeto visaram à utilização dos princípios do DUA (Coelho; Góes, 2021) na busca de engajamento, representação e de ação/expressão em atividades que foram planejadas coletivamente para a participação de todos os envolvidos no processo de aprendizagem dentro de suas especificidades.

Na análise coletiva do projeto quando, ainda, estava em desenvolvimento, foi sugerido pela gestora que ele estaria apto a ser inscrito em algum evento acadêmico ou concurso voltado à educação e, assim, em acordo a equipe passou a buscar por possibilidades de inscrevê-lo. Na sequência, o projeto *“Nutrindo conhecimento: Incluir e nutrir para novos costumes alimentares”* foi inscrito no concurso *“Crianças Mais Saudáveis”*, promovido pela empresa Nestlé voltado à implementação de práticas escolares para a promoção de hábitos mais saudáveis nas escolas.

A escolha por este concurso para a inscrição do projeto elaborado pela equipe escolar se deu pela análise de diversos fatores. Um deles foi de que apesar do Núcleo Educacional do Legru estar localizado na área rural do município de Porto União (SC) e, mesmo tendo alunos(as) que em suas residências possuem espaços hábeis para cultivo de legumes, verduras e frutas percebeu-se, contudo, que muitos estudantes não possuíam hábitos saudáveis de alimentação, hábitos regulares de atividades físicas, não mantinham hortas em casa e que tanto parte dos alunos(as) como uma parcela das suas famílias/comunidade escolar, vislumbram como secundária a necessidade de preocupação e ação sobre este tema na escola.

Outro fator foi à necessidade de ampliação e melhorias da pequena horta já existente na escola, que é mantida pelos próprios estudantes por meio das atividades mediadas pelos docentes. Mesmo sendo cultivadas determinadas culturas na mencionada horta, devido seu tamanho e problemas de acesso, principalmente em dias de chuva e para alunos com

determinadas deficiências, o espaço não oferece a acessibilidade necessária nem a proporção de produção que poderia disponibilizar e, dessa maneira, proporcionar um incremento à variedade alimentar das refeições realizadas na escola. Ressalta-se que a instituição oferece o ensino regular da Educação Infantil na idade obrigatória e Ensino Fundamental I no período matutino e disciplinas específicas no período vespertino, sendo assim uma escola em período integral de ensino, das 07h30min às 15h45min e são oferecidas cinco refeições diárias de segunda à quinta-feira, pelos alunos permanecerem todo este período na escola.

Mais um fator motivacional foi que, embora a escola seja localizada em área rural e possuir um bom terreno para atividades ao ar livre, ela não conta com sombras (nem artificial, nem natural) dentro do perímetro escolar, o que prejudica a prática de atividades nos dias quentes. A ausência de árvores frutíferas reforçou a decisão pelas ações do projeto e incentivo a inscrição no concurso por se entender que o exemplo do plantio na escola poderia estimular esta prática e o cultivo de pomar em casa, maior ingestão de frutas, visão de sustentabilidade, prevenção e combate ao aquecimento global, bem como, a construção em meio a sombras de jardim sensorial.

Para a efetivação da inscrição no concurso, os itens acerca do projeto foram discutidos no coletivo escolar. A inscrição ficou a cargo da gestora que como representante do Núcleo se responsabilizou pela compilação dos dados escolares, escritos dos docentes e demais informações necessárias para a realização da ação,

Devido as questões burocráticas que poderiam diminuir a participação da comunidade escolar na feira, foi decidido que o evento que encerraria o projeto seria realizado apenas no mês de novembro do ano vigente (2024). Esta decisão foi articulada com a equipe escolar e as famílias dos alunos, as quais estavam fortemente envolvidas.

Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente (Freire; Shor, 1989, p. 19).

Na Tabela 1 constam os procedimentos operacionais desenvolvidos no decorrer da ação.

Tabela 1: Etapas da ação

Planejamento coletivo	• Mediação das falas dos docentes, estagiários e funcionárias na condução de ideias divergentes. • Organização de tempo entre intervalos de aula e recreios para a realização dos diálogos pertinentes ao projeto. • Viabilização de troca de informações entre docentes que atuam em dias diferentes na escola. • Troca de ideias de forma coletiva e posteriormente individual com cada docente sobre suas sequências didáticas e possibilidades de implementação nas turmas frente à participação de todos os alunos, a adequação de horários, necessidades de materiais e outros recursos.
Desenvolvimento do projeto – sequências didáticas	Análise de orçamento para aquisição de materiais a serem usados nas sequências didáticas e demais necessidades propostas no projeto. Compras de materiais para as diferentes aulas. Planificação do cronograma para realização de pratos específicos por parte das cozinheiras, bem como adaptação dos cardápios. Acompanhamento dos períodos de alimentação dos alunos(as) e reforço das aprendizagens voltadas a temática da alimentação saudável. Análise dos hábitos alimentares dos discentes, em especial alunos com possíveis seletividades ou características relacionadas as suas deficiências. Sistematização de trabalho a ser realizado pelos estagiários para a assistência aos estudantes e docentes. Solicitação de parcerias para o concretizar do livro de receita em Braille.
Inscrição no concurso	Mediação da escrita coletiva de acordo com as exigências contidas no <i>site</i> do concurso. Compilação das ideias do coletivo. Organização e postagem de dados escolares sob responsabilidade da gestão como representante do núcleo.

Acompanhamento de resultados do concurso	Visualização diária dos meios de comunicação disponibilizados (<i>WhatsApp, e-mail</i> e site do concurso) . Promoção da divulgação de dados classificatórios e etapas de avaliação à equipe.
Acompanhamento do desenvolvimento e resultados do projeto	Conversa com cada docente sobre o processo de ensino aprendizagem ocorridos com a aplicação das sequências didáticas. Análise dos dados apresentados pelos docentes para exposição as famílias e debate em reunião para verificação de resultados.
Desfile	Debate sobre a utilização da temática do projeto “Nutrindo conhecimento: incluir e nutrir para novos costumes alimentares” no desfile alusivo a Independência do Brasil (Figura 2). Organização de recursos para aquisição de <i>banner</i> e vestimentas para uso no desfile.
Feira	Distribuição de convites elaborados pelo coletivo. Logística para organização do local (mesas, bancos, limpeza). Solicitação de transporte para as famílias junto à mantenedora. Organização junto à equipe de tempo de apresentações, horários de lanches, intervalos e aulas no dia do evento.

Fonte: as autoras

Caso a proposta vencesse o concurso, os recursos seriam custeados pela empresa Nestlé, que ofertaria um valor de R\$ 38.000,00. O suporte financeiro seria utilizado na construção de melhorias na infraestrutura da escola, bem como, no custeio das despesas elencadas para a realização das sequências didáticas e efetivação das ações almejadas no projeto. Independente do projeto ser selecionado como vencedor do concurso, os docentes planejaram atividades possíveis de serem executadas com os recursos financeiros e os materiais já existente na escola e/ou com o auxílio da mantenedora. A maioria dos insumos necessários foram materiais escolares, livros, alimentos, mudas de árvores frutíferas e de verduras e alguns materiais de construção.

Objetivando a possibilidade de visitação de outras escolas na finalização do projeto (a feira) divulgou-se, amplamente, nas redes oficiais da escola em parceria com os setores de marketing da mantenedora. A feira contou com a exposição dos trabalhos realizados, celebração de resultados,

fortalecimento da relação entre o núcleo educacional, as famílias dos alunos e a comunidade escolar.

Resultados alcançados

O projeto “Nutrindo conhecimento: incluir e nutrir para novos costumes alimentares” que teve por objetivo mediar, por meio da gestão democrática, as ações da equipe escolar do Núcleo Educacional do Legru, com vistas à promoção de uma inclusão efetiva, norteadas pelos preceitos repassados na formação continuada do ano de 2024, como o Desenho Universal para Aprendizagem, (DUA) pode-se afirmar que foi alcançado parcialmente.

Percebeu-se, também, um envolvimento da maioria da equipe escolar nas atividades propostas, desde a formulação do projeto, sua execução e análise de resultados coletivos e individuais e nas tomadas de decisão. Compreende-se, porém, que uma mediação que visa ser democrática e inclusiva é complexa, especialmente quando se envolvem vários fatores, tais como: a garantia da igualdade de participação; a liberdade na exposição de ideias; o respeito às divergências e as diferenças; a transparência do uso de recursos; a divisão de responsabilidades e a descentralização da tomada das decisões.

Quando todos estes fatores são analisados de forma minuciosa é imperativo afirmar que ainda são necessários ajustes e reconfigurações de caminhos a serem seguidos para o alcance efetivo de todos os princípios almejados. A melhoria de tempo de diálogo e troca de ideias, maior eficácia na transmissão de informações à equipe, o aprimoramento da participação das famílias e o engajamento e participação mais autônoma dos estudantes devem ser elencados como pontos a serem analisados e aperfeiçoados.

Todavia, ressalta-se que as atividades em sua maioria, principalmente no que tangeu a inclusão dos alunos(as) nos processos de ensino e aprendizagem foram extremamente exitosos. Entendeu-se que as metodologias usadas pelos docentes e mediadas pela gestão foram notoriamente mais inclusivas, o que significou uma ruptura consideravelmente positiva de certos paradigmas estabelecidos na escola.

Considerações finais

Com relação ao resultado do concurso, o projeto “Nutrindo conhecimento: incluir e nutrir para novos costumes alimentares”, foi classificado como um dos duzentos semifinalistas dentre mais de seis mil inscritos, o que foi considerado pela equipe como uma grande vitória, haja vista, a significação que foi para além dos números de inscritos, classificados ou concorrentes. A vitória foi entendida no que se refere ao movimento de ações do coletivo escolar, a promoção de maior unidade entre a equipe, mesmo

sendo uma pequena escola localizada na área rural de Porto União, o Núcleo Educacional do Legru, pode-se vislumbrar a potencialidade do seu trabalho pedagógico, da gestão democrática e a inclusão de todos os estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

A partir das ações desenvolvidas neste relato recomenda-se a continuidade do planejamento coletivo, como uma atividade rotineira no ambiente escolar, vislumbrando a melhoria das práticas pedagógicas, as quais possam ser refletidas por vários agentes educativos e a participação mais efetiva da gestão escolar. Também sugere-se a continuidade da mediação sob o prisma da gestão democrática que visa o aprimoramento da inclusão, no reforço dos princípios já estabelecidos e construção de uma escola cada vez mais pautada na perspectiva da colaboratividade, participação da equipe nas tomadas de decisão, no aumento da transparência e no respeito as especificidades de cada um dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem escolar.

Referências

BELINKY, Tatiana. **A cesta de dona Maricota**. 14. ed. São Paulo, SP: Paulinas, 2012.

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer. **O Desenho Universal para Aprendizagem e as contribuições na educação a distância**. 2019. 391f. Tese (Doutorado) –Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Florianópolis, 2019.

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

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso 15/09/2024.

COELHO, J. R. D.; GÓES, A. R. T. Geometria e Desenho Universal para Aprendizagem: uma revisão bibliográfica na Educação Matemática Inclusiva. **Revista Educação Matemática Debate**, v. 5, n. 11, p. 1-26, jan/dez., 2021.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano dos professores. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

PORTO UNIÃO. Secretaria Municipal de Educação (SME). **Diretrizes Curriculares Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de Porto União - SC**. Porto União, 2023.

SANTIAGO, L. B. M.; BARRETO, K.M.F.; SANTANA, J.R. O papel dos conselhos escolares no fortalecimento da gestão democrática. *In*: MARTINS, C. A.; SILVA, C.L.O.; VASCONCELOS, F.H.L. (Orgs.). **Conselho escolar: fortalecendo redes para a gestão democrática**; organização Fortaleza: Encaixe, 2015. p. 13-26.

Figura 1: Temática da ação



Fonte: autora

Figura 2 - Fotos do desfile referente ao projeto



Fonte: a autora

LEITURA COMO PRÁTICA INCLUSIVA PARA ESTUDANTES DE 1º ANO AO 9º ANO

CASAGRANDE, Gisele¹
CAMARGO, Nilce S. Jungles de²
MARINHUK, Eliane Isabel³
CIRINO, Roseneide M. Batista⁴

Introdução

Neste relato temos por intento discorrer sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas com estudantes do Núcleo Educacional Jornalista Hermínio Milis, em que se encontra matriculados estudantes com deficiência. As práticas desenvolvidas no âmbito desta proposta relacionam-se ao processo formativo ofertado pela Secretaria Municipal de Educação de Porto União, no âmbito do projeto de formação continuada direcionado aos professores da Rede Educacional de Porto União via parceria com a UNESPAR Campus de União da Vitória.

Neste relato abordamos a temática da leitura e produção textual a partir do gênero literário, considerando a possibilidade de que ler e produzir adquirem sentido e significado ao passo que se consolidem como práticas inclusivas. As habilidades de leitura e produção textual estão prescritas nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de Porto União (2018).

Levando em conta a importância da leitura e da produção literária no Contexto Escolar, temos com objetivo central: analisar as práticas de incentivo à leitura e à produção literária realizadas por meio de oficinas pedagógicas e uma gincana criativa. As atividades foram planejadas para fortalecer o vocabulário, estimular o gosto pela leitura e envolver as famílias no processo de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. O estudo também destaca a importância da adaptação de atividades para estudantes com deficiências, promovendo a inclusão e a acessibilidade, além de valorizar a criatividade e a expressão literária de todos os estudantes.

¹ Gestora da rede pública municipal de Porto União. Especialista em Gestão Escolar. E-mail: gisele.casagrande@smepu.com.br

² Professora da rede pública municipal de Porto União. Especialista em Educação Especial. E-mail: nilcejunglesdecamargo@gmail.com

³ Professora da rede pública municipal de Porto União. Especialista em Alfabetização e Letramento - Psicopedagogia. E-mail: elianeisabelmarinhuk@gmail.com

⁴ Professora no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná/Campus Paranaguá. Doutora em Educação. E-mail: roseneide.cirino@unespar.edu.br

A promoção do gosto pela leitura e o incentivo à produção literária são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes. O contexto escolar desempenha um papel relevante na formação de hábitos literários ao passo que cria um ambiente propício à aprendizagem e o desenvolvimento de competências de leitura e produção.

Com este foco nos propomos à realização de uma oficina de leitura e a gincana literária intitulada “Somos todos Prata da Casa”, com o objetivo de envolver os estudantes no universo da literatura, valorizando suas produções e estimulando a participação ativa das famílias no processo, e, sobretudo a construção do senso de pertencimento e de potencialidade visto que nesta proposta a ideia de que todos têm potenciais, independentemente, das condições biopsicossociais ou deficiência que possam apresentar.

Nesta direção estabelecemos como objetivos:

1. Estimular o gosto pela leitura e o desenvolvimento de habilidades literárias;
2. Ampliar o vocabulário e a compreensão textual dos estudantes;
3. Promover a inclusão de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências, por meio de atividades adaptadas;
4. Engajar as famílias no processo de leitura e escrita, criando uma conexão entre a escola e o ambiente familiar;
5. Incentivar a criatividade e a expressão literária dos estudantes, por meio da produção de textos e apresentações de peças de teatro e outras produções artísticas.

A promoção das práticas com vistas a atender tais objetivos alinharam-se a uma metodologia de igual modo criativa, para tanto a equipe envolvida no trabalho e, também familiares se configuraram como participantes ativos deste processo.

As etapas metodológicas foram conduzidas por meio de oficinas nas quais houve o cuidado de se garantir diferenciação curricular e adaptações de recursos e mesmo de algumas atividades propostas visando atender às necessidades de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências. Com destaque as ações envolveram estudantes de 1º ano ao 9º ano. Na etapa inicial organizamos as oficinas com estudantes do 1º ano ao 5º ano e, a Gincana “Somos todos Prata da Casa” direcionadas aos estudantes de 6º ano ao 9º ano.

A oficina aconteceu em três momentos. No primeiro encontro teve a contação da história pelas pedagogas. Nos encontros posteriores, as atividades propostas aos estudantes foram conduzidas em sala de aula pelas professoras regentes que também contaram com a participação das famílias no incentivo as leituras complementares realizadas em casa.

Iniciamos com a contação da história “Nicola, a borboleta de uma asa só”, escrita por Mila Viegas, a contação foi adaptada de acordo com as necessidades dos estudantes, utilizou-se recursos de áudio-vídeo, uso de

imagens e representações dos personagens da história. No início da contação da história foi cantada a música “Chegou a hora da contação”, com intuito de criar um ambiente acolhedor e envolvente para os estudantes.

Entendendo a necessidade de os estudantes adquirirem recursos vocabulares para suas produções, sempre incentivamos após a contação da história, os estudantes a participarem de uma reflexão sobre os temas abordados, como o respeito à diversidade, a empatia e a importância da aceitação das diferenças, pois é com as diferenças que aprendemos.

Na sequência os estudantes do 1º e 2º anos desenharam cenas da história, enquanto os dos 3º ao 5º ano criaram histórias e peças de teatro. As produções foram expostas nos murais da escola e as peças de teatro foram apresentadas na «Semana da Leitura», de 21 de outubro a 25 de outubro.

Na etapa a ser desenvolvida junto aos familiares, os estudantes foram incentivados a continuar suas leituras em casa, realizando empréstimos de livros na biblioteca da escola. Além da leitura foram desafiados a registrarem suas leituras por meio de fichas de leitura.

Os estudantes de 6º ao 9º anos, durante as aulas de Língua Portuguesa, produziram textos de diversos gêneros literários, como poemas, contos, crônicas e paródias. As produções foram expostas nos murais da escola e publicadas em um blog, além de serem reunidas em uma apostila chamada “Prata da Casa”, na qual vários exemplares foram impressos, sendo que um exemplar permanecerá na biblioteca da escola e os demais exemplares serão emprestados aos discentes e seus familiares.

A gincana “Somos Todos Prata da Casa” teve iniciativa da escola em parceria com a professora de Língua Portuguesa. Nesta etapa nosso objetivo consistiu em incentivar a produção literária dos estudantes do 6º ao 9º ano. Também, nesta proposta, desde o início do ano letivo, os discentes foram incentivados a realizar empréstimos de livros, fazer fichamentos e produzir textos literários em diversos estilos. A gincana tem como principal objetivo dar visibilidade às produções dos discentes e valorizar seus talentos literários, considerando que nesta proposta todas as formas de produção foram valorizadas e, subsidiaram a compreensão dos estágios de desenvolvimento nas habilidades de leitura e produção os discentes se encontram além de indicar novos caminhos para as intervenções dos docentes.

Durante o evento de apresentação das produções, os professores, estudantes e funcionários da escola apreciaram as criações, levando em consideração critérios como criatividade, clareza e apresentação. Para a gincana foi organizado uma “premiação” a qual ocorreu em 4 de novembro de 2024, com a entrega de certificados e lembranças simbólicas aos participantes das atividades propostas. Importa ressaltar que trabalhamos com os discentes o significado da expressão “Somos todos Prata da Casa”, além de reforçar a importância da valorização das produções de cada um dos discentes.

A gincana não só incentivou a participação ativa de todos, mas a leitura e escrita, bem como a promoção de um ambiente de respeito e valorização da produção literária de todos os discentes.

Lendo, narrando, contando: a literatura como prática inclusiva

A formação continuada vivenciada no âmbito da Rede Municipal teve como escopo a inclusão entendendo essa perspectiva como possibilidade de protagonismo de todos e cada um dos estudantes de uma escola.

Nesse sentido, buscamos fundamentos com o fim de aprimorar nossas práticas para a formação de leitores e, encontramos nos estilos literários boas perspectivas. Assim, a leitura, a contação de história foi nossa estratégia que além de instigar desafiarmos os discentes ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita as quais nos permitiram transversar sobre temas relacionados à inclusão.

Para tanto, nos propomos a construir estratégias voltadas ao ensino-aprendizagem da leitura e escrita, mas, garantindo a inclusão de todos a partir da utilização da contação de histórias. Essa estratégia teve o intuito de favorecer não só o desenvolvimento da Pessoa com Deficiência (PcD), mas de todas as turmas da nossa escola, assim, colocamos em pauta estratégias que envolvem aspectos que fazem parte da vida humana, bem como: ludicidade, imaginação, criatividade e interação com outro, sendo esses alguns dos fatores pontuado Zumthor (2018); Vygotski (2007); Bakhtin (2018).

As práticas desenvolvidas através das atividades propostas evidenciaram que os objetivos foram alcançados. Nas oficinas de leitura houve engajamento dos estudantes de 1º a 5º ano durante a contação de história, bem como nas reflexões sobre diversidade, empatia, superação e inclusão.

Os estudantes demonstraram compreensão e interesse em desenvolver as atividades e, desvelando criatividade nos desenhos e nas suas novas histórias e peças teatrais. A sequência de proposta e produções dos discentes pode ser visualizada na sequência com as devidas descrições, destacamos contudo, que em função do espaço restrito para este capítulo não descreveremos aqui sobre as peças elaboradas pelos discentes, também por terem sido produzidas em grupo.

Iniciaremos a nossa descrição pelas atividades do 1º a 5º ano. Ao longo das atividades os discentes foram desafiados a elaborar suas narrativas conforme se vê na Figura 1, a produção do estudante A do 1º ano, que apresenta dificuldade na pronúncia das palavras e não reconhece todas as letras do alfabeto. Como se pode observar com as devidas adequações

foi instigado a reproduzir a história “Nicola, a borboleta de uma asa só”, considerando a especificidade que o estudante apresenta a mediação da professora conduziu para que o estudante expressasse o que lhe despertou mais interesse, da história ouvida, a partir do desenho e, como se vê de forma criativa representou o sol, nuvens, flores e a borboleta Nicola.

Figura 1: estudante A 1º ano



Fonte: arquivo das autoras 2024

A “dificuldade” na pronúncia das palavras não impediu que o estudante recontasse a história, o que remete aos conceitos de Bakhtin, que defende que a linguagem faz parte de “todos os diversos campos da atividade humana” (Bakhtin, 2017, p. 11). Ou seja, ela está presente em diferentes áreas do conhecimento, tanto científicas quanto cotidianas, e faz parte da vida de todos os indivíduos, pois todos nascem em um contexto sociocultural, a partir de interações dialógicas que contribuem para a formação de cada sujeito. A criança com deficiência, mesmo com limitações na expressão verbal, mantém sua capacidade de interagir socialmente, como parte do universo cultural humano. Nesse caso, isso lhe permitiu expressar sua história de maneira única por meio do desenho.

Na figura 2 podemos observar a produção do estudante B do 1º ano com histórico de dificuldades na pronúncia das palavras e não reconhece todas as letras do alfabeto. Notamos que na imagem o estudante reconta a história representando Nicola e o Borboleto fugindo do sapo, portanto, expressando seu pensamento acerca da história.

Figura 2: estudante B 1º ano



Fonte: arquivo das autoras 2024

Na figura 3 podemos observar a produção do estudante C do 1º ano com histórico de TDAH e TOD o qual apresenta limitações para registrar atividades e, por isso utilizou o quadro de giz de uso individual. Com destaque o estudante prestou muita atenção à contação e conseguiu representar Nicola, o Borboleto e o sapo.

Figura 3: estudante C 1º ano



Fonte: arquivo das autoras 2024

Na figura 4: temos a produção do estudante D do 1º ano com histórico de autismo, apresenta dificuldade de se concentrar e de organizar tanto os seus pertences como realizar as atividades propostas. Com a mediação da professora desenhou os personagens da história.

Figura 4: estudante D 1º ano



Fonte: arquivo das autoras 2024

Na sequência podemos observar na figura 5 a produção do estudante A do 2º ano que é autista e apresenta bastante barreiras na pronúncia das palavras. Nas análises e conversa com o estudante constatamos que conseguiu representar o sol e a borboleta Nicola. Foi interessante verificar que o estudante além da representação elaborou uma história sobre o desenho relatando que “Nicola” estava triste, porque ainda não havia encontrado o Borboleto.

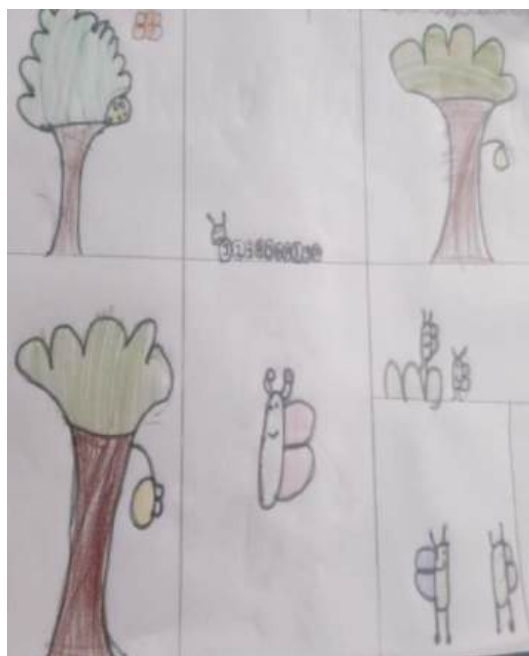
Figura 5: estudante A 2º ano



Fonte: arquivo das autoras 2024

Na figura 6: a produção da estudante B do 2º ano, que apresenta bastante barreiras à aprendizagem, entretanto, com as devidas adaptações e mediação da professora na recontação da história desenhou o ciclo de vida da borboleta e os demais personagens da história.

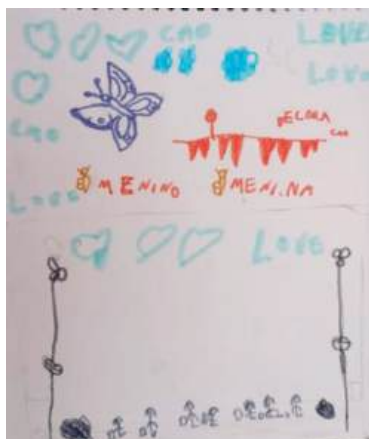
figura: 6 estudante B 2º ano



Fonte: arquivo das autoras 2024

Nas figuras 7 e 8 a produção da estudante C do 2º ano, apresenta bastante dificuldade de aprendizagem, com auxílio da professora na recontação da história desenhou os personagens da história. Na Figura 8: o estudante D do 2º ano, recém-chegado da Venezuela requereu que a professora recontasse a história, mais individualizado, para que conseguisse compreender e, pudessem realizar a sua produção em desenho.

Figura 7: estudante C 2º ano



Fonte: arquivo das autoras 2024

Figura 8: estudante D 2º ano



Fonte: arquivo das autoras 2024

Na figura 9 observamos na produção do estudante A do 3º ano, ele se distrai facilmente e apresenta dificuldade na pronúncia das palavras. Foi necessário a professora recontar a história e, após essa mediação observamos a compreensão das temáticas abordadas na discussão sobre as pessoas com deficiência. No desenho observamos imagens de crianças com cadeira de roda denominada pela estudante como “Ana” e um estudante sem um dos membros superiores denominado Gabriel. Ainda, o estudante elaborou uma produção textual conforme observamos na figura 9.

Figura: 9 estudante A 3º ano



Fonte: arquivo das autoras 2024

Na figura 10: na produção do estudante B do 3º ano, autista se encontra no início do processo de alfabetização, constatamos a necessidade da professora recontar e relembrar a história e fazer o desenho no quadro de giz. O estudante desenhou o sol, a flor sempre viva e a Nicola e o Borboleto, fugindo do sapo, portanto, criou uma história a partir da história contada.

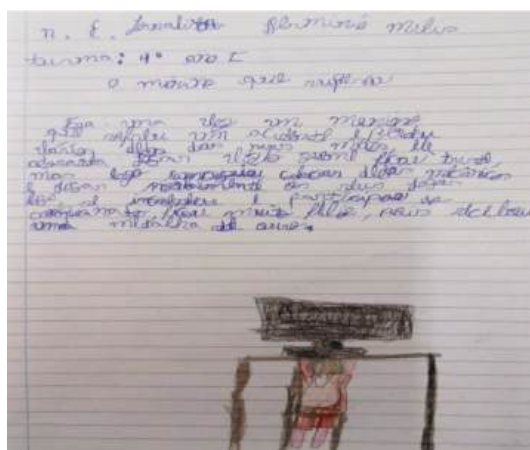
Figura 10. estudante B 3º ano



Fonte: arquivo das autoras 2024

Na figura 11: observamos a produção do estudante A do 4º ano. Esse estudante se dispersa facilmente, além de apresentar dificuldade na escrita e na leitura. Somente após a professora relembrar a história ele iniciou sua produção e, como vemos desenhou o menino com dedos mecânicos jogando vídeo game, além disso criou a história em texto.

Figura 11. estudante A 4º ano



Fonte: arquivo das autoras 2024

As análises às produções dos discentes leva a refletir que para o desenvolvimento da (PcD) durante o processo de ensino-aprendizagem, é essencial reconhecer o papel central da linguagem. Para Volóchinov (2017, p. 218-219), a linguagem se manifesta a partir da “interação discursiva social”, que acontece por meio de um ou mais enunciados. Esses enunciados podem se expressar de diferentes maneiras e são fundamentais para a construção crítica dos sujeitos envolvidos. Na figura 12: temos a produção da estudante A do 4º ano, a qual se dispersa facilmente, embora, esteja se apropriando da leitura e escrita, ainda apresenta uma leitura exitosa, e, às vezes dificuldade na produção e interpretação. Após, a professora relembrar a história ‘Nicola, a borboleta de uma asa só’, a estudante recontou e desenhou os personagens da história.

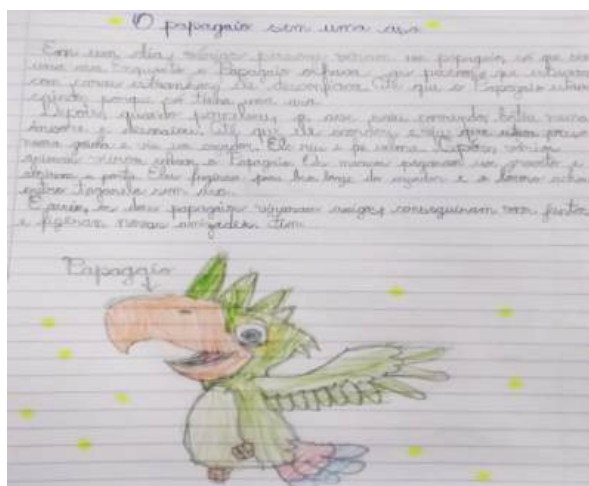
Figura 12. estudante A - 4º ano



Fonte: arquivo das autoras 2024

Na figura 13: o estudante B do 4º ano, trabalhando em duplas elaborou sua história. Este estudante tem altas habilidades e, com base na história “Nicola, a borboleta de uma asa só” criou uma história semelhante.

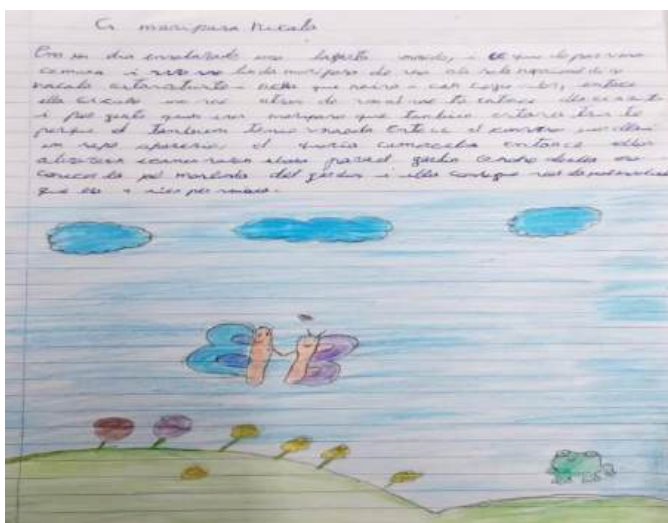
Figura 13. estudante B 4º ano



Fonte: arquivo das autoras 2024

Na Figura 14, a produção da estudante C do 4º ano, também, recém-chegada da Venezuela, em específico no final do mês de maio de 2024, participou ativamente e, na produção escreveu em espanhol uma parte da história “Nicola, a borboleta de uma asa só”.

Figura 14. estudante C 4º ano



Fonte: arquivo das autoras 2024

Na figura 15: estudante, 5º ano, tem deficiência intelectual, se encontra no início do processo de alfabetização e apresenta bastante dificuldade de

concentração. Foi necessário a professora recontar e relembrar a história, para o estudante realizar o seu desenho. O estudante desenhou o sol, a flor sempre viva, a Nicola e o Borboleto fugindo do sapo.

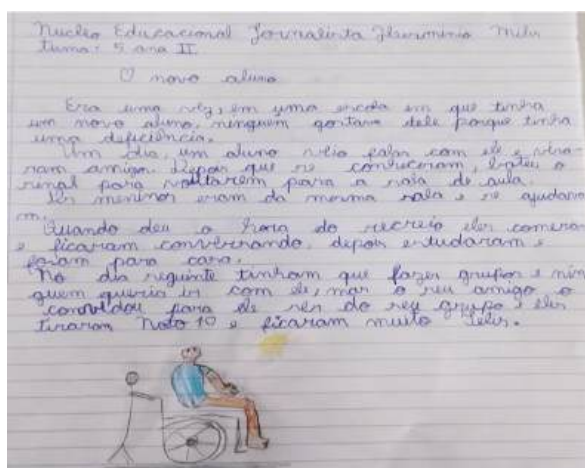
Figura 15. estudante A - 5º ano



Fonte: arquivo das autoras 2024

Na figura 16: a produção do estudante B do 5º ano, se distrai facilmente e apresenta bastante dificuldade na pronúncia das palavras. Após, a professora relembrar a história o estudante escreveu a sua história e desenhou o menino na cadeira de rodas feliz por ter um amigo.

Figura 16. estudante B - 5º ano



Fonte: arquivo das autoras 2024

Essas produções permitem inferir conforme Cozzi (2015) que, narrar envolve mais do que simplesmente contar; implica olhar nos olhos, absorver a experiência que circula de boca em boca, explorar diferentes mundos e criar, praticar o ouvir e o falar, e ainda “revisar constantemente o que está sendo narrado, entre outros benefícios que tanto o narrador quanto o ouvinte podem obter” (Cozzi, 2015, p. 82).

Nesse sentido, a prática de contar histórias favorece diversos aspectos presentes na relação entre professor e estudante, bem como entre os próprios estudantes. No entanto, é importante destacar que a arte de narrar não ocorre de qualquer maneira; ela exige que o educador possua conhecimentos essenciais, como um vasto repertório de histórias, domínio da narrativa, habilidades performáticas, entre outros elementos necessários para uma boa prática de contar histórias.

Na mesma linha, seguimos nos desafiando e desafiando os discentes agora com a gincana “Somos todos Prata da Casa” mais direcionadas aos estudantes do 6º ao 9º ano. Observamos grande engajamento, empenho e dedicação, produziram textos de diversos estilos literários, explicitando muitos avanços na escrita além de aprimorarem sua criatividade.

Os textos produzidos por todos os estudantes participantes foram valorizados e reconhecidos e, como assinalado as atividades propostas foram adaptadas de acordo com as necessidades dos estudantes, em busca de garantir a participação de todos.

As adaptações foram as mais diversas desde a recontação mais individualizada, a contação interativa, até o apoio com recursos visuais, áudio e vídeo o que permitiu a inclusão de todos os estudantes, inclusive aqueles com deficiência.

Outro aspecto importante desta proposta foi a participação ativa da família o incentivo que reforçou o vínculo entre a escola e as famílias e fortaleceu ainda mais o vínculo com a escola, por parte dos estudantes uma vez que, a família estando mais juntos aos filhos transmite aos pequenos ideias positivas sobre a escolaridade.

Os trabalhos expostos nos murais da escola contribuíram para incentivar o gosto pela leitura, a interação entre os estudantes em compartilhar e debater ideias e opiniões, proporcionando um ambiente mais rico e produtivo.

Tanto na oficina quanto na gincana “Somos todos Prata da Casa” as experiências foram enriquecedoras, sendo evidente o desenvolvimento de diversas habilidades, sobretudo, compreendidas na leitura e escrita. Evidenciaram interesse criatividade nas produções, em relação às famílias recebemos feedbacks importantes em que os

familiares relataram terem estabelecido uma “rotina” de estudo em casa, ação que não era muito evidente antes da ação. A participação ativa e consciente dos familiares nos auxiliou no desenvolvimento e no excelente resultado das atividades propostas.

Constatamos o quão foi importante trabalhar no formato de oficinas e, também com a gincana que, embora, tenha uma perspectiva de “jogo” a tônica foi incentivar e desafiar a nós e aos discentes à promoção de práticas inclusivas por meio das práticas de leitura, escrita e produção literária. As práticas com contação de história permitiram a promoção de debates sobre superação, empatia e inclusão, envolvendo todas as disciplinas e realizar mais oficinas durante o ano letivo, a fim de estimular ainda mais a leitura e a produção textual criativa dos estudantes, ante essa constatação vamos inserir outras histórias que permita o diálogo com a temática da diversidade. Além disso, também percebemos que envolver os familiares mais diretamente promoveu maior envolvimento no desenvolvimento escolar dos seus filhos.

A escola precisa organizar situações de ensino-aprendizagem, ou seja, mediar a partir de diferentes recursos e contextos formas diversificadas, desafiadoras, que valorize as diferenças e singularidades das formas de pensar, agir, indagar e em condições em que todos possam se identificar e se sentirem parte do processo de construção do conhecimento. Isso se faz necessário, tendo em vista que, “a educação surge em auxílio, criando técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal” (Vygotski, 2007, p. 867), e neste contexto os docentes podem buscar articulações com estratégias e ações pedagógicas que auxiliem o desenvolvimento dos estudantes.

Na sequência passamos a apresentar produções dos estudantes de 6º a 9º ano que participaram da gincana “Somos todos Prata da Casa”. Na Figura 17: o estudante A do 6º ano, autista com histórico de distração frequente, além de dificuldade na escrita e na organização dos seus pertences. Após conversar e debater sobre o tema inclusão, o estudante produziu este texto falando do amigo imaginário “Joãozinho”, que apesar dos problemas que têm, ele é perseverante, resiliente, conseguiu se superar e ser o melhor jogador da escola.

Figura 17: estudante A – 6º ano.

O LEGADO DE JOÃOZINHO

JOÃOZINHO ERA UM MENINO MUITO ESPERTO
ADORAVA JOGAR FUTEBOL E FAZER NOVOS AMIGOS,
PORÉM TINHA ALGUNS PROBLEMAS COMO: AUTISMO, TDAH,
DUAS PERNAS DOMINANTES E HIPERFOCO.

JOÃOZINHO SEMPRE FOI RESERVA, MAS
NUM CERTO DIA ELE FOI CONVOCADO PARA ESCOLA
PARA O JOGO, NA POSIÇÃO DE PONTA ESQUERDA.

DURANTE O JOGO ELE SE SAIU MUITO BEM E
SEU DESEMPENHO FOI MELHOR NA ESCOLA.

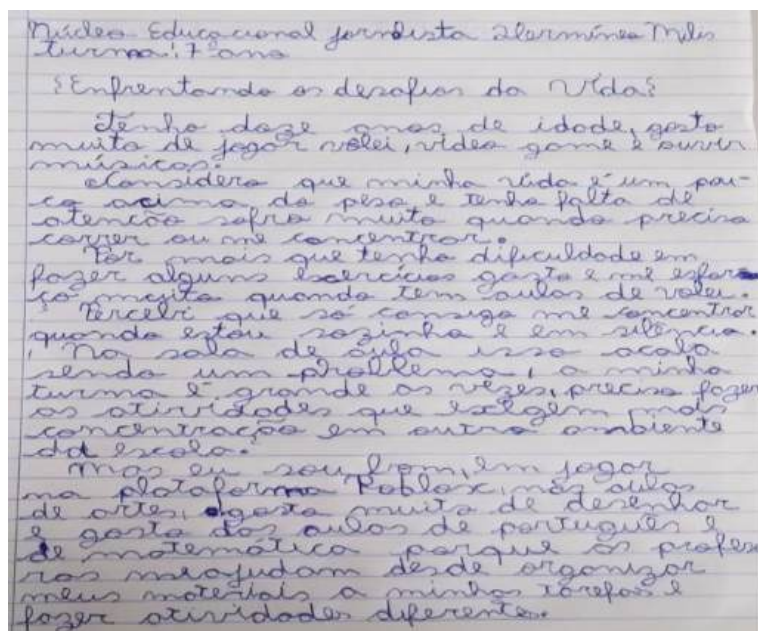
POIS, ELE FEZ MUITO BEM E SE SENTIU
REALIZADO E QUANDO OS REPÓRTERES DE TV MILÊNIO
COMPARARAM A ESCOLA, ELE CONCEDIU UMA ENTREVISTA
DEIXANDO O LEGADO A SEGUIR FRASE: SE VOCÊ TÁ
VIA SÓ, SE DEDICA E SE EMPENHA PRA NO FINAL
SERÁ VENCEDOR.

TURMA 6º ANO

Fonte das autoras, 2024

Na figura 18: o estudante A do 7º ano, com histórico de Déficit de Atenção, e barreiras na escrita, na leitura, bem, como em outras habilidades que envolve a organização dos seus pertences e ideias. Como se observa, após conversar e debater sobre o tema inclusão o estudante produziu o texto falando da sua própria vida, dos desafios que enfrenta no dia a dia e o quanto se esforça e necessita da ajuda dos colegas e dos professores para conseguir realizar certas atividades.

Figura 18: estudante A – 7º ano.



Fonte das autoras, 2024

Nesse sentido, enfatizamos que “contar histórias é uma arte performática na qual se busca compartilhar experiências por meio da voz, do corpo e dos gestos” (Schermack, 2012, p. 4). Trata-se de dividir um momento único, em um espaço e tempo específicos, entre o narrador e o ouvinte, considerando também o ambiente em que isso ocorre. A arte ou ação performática, conforme Zumthor (2018), surge a partir da natureza do ambiente, do gesto, da oralidade e do ritual. Assim, a performance pode ser vista como a combinação harmoniosa entre corpo, voz, gestos, ambiente, narrativa, o ouvinte e o cerimonial envolvido. Considerando esses apontamentos, ressaltamos que todos os discentes recontaram suas produções.

Na ótica de Zumthor (2018, p. 30), a “performance implica competência”, ou seja, é necessário ter familiaridade com a narrativa, ser capaz de expressar emoções, ajustar o tom da voz e saber quando mudar ou adaptar a fala, sincronizar gestos e movimentos com o que está sendo dito, e fazer pausas estratégicas para dar ao ouvinte espaço para imaginar o que está sendo contado. Também é importante saber quando utilizar gestos e expressões sem palavras, para evitar confusão e garantir que a comunicação seja clara e bem definida.

Ao analisarmos as produções dos discentes por este ângulo, as características iniciais/naturais da deficiência não podem ser tomadas

como determinantes para o desenvolvimento da personalidade do sujeito (Vygotski, 2007). Deveremos, portanto, considerar também perspectivas em níveis futuros que serão constituídas a partir da vida social, por meio das interações, desafios, vivências e experiências, as quais estes sujeitos serão expostos.

Considerações finais

A implementação da oficina de leitura e da gincana “Somos todos Prata da Casa” demonstrou contribuir para impulsionar o gosto pela leitura e o fortalecimento das habilidades de leitura e escrita dos estudantes, além disso o senso de pertencimento e o sentimento de empatia frente aos colegas de turma com história de deficiência, o que certamente reverberará na vida desses estudantes quando adultos.

Como assinalamos com as atividades de contação de história, aliada às atividades práticas de desenho e criação literária, contribuiu para o desenvolvimento da empatia, respeito à diversidade e incentivo à expressão criativa dos estudantes. Além disso, a adaptação das atividades, com recursos visuais e materiais adaptados, permitiu a inclusão de todos os estudantes, inclusive aqueles com deficiências.

A gincana “Somos todos Prata da Casa” também teve um impacto positivo, estimulando os discentes a se dedicarem à produção literária e a participarem ativamente das atividades propostas pela escola. A publicação das produções em murais e a criação de apostila foram estratégias importantes para dar visibilidade ao trabalho dos estudantes e docentes além de incentivar a troca de experiências literárias entre os colegas e suas famílias.

Os resultados foram visíveis e positivos e sob essa ótica reportamos aos apontamentos de Vigotski quando destaca que essas atividades, que colocam os estudantes como protagonistas, criam uma zona de desenvolvimento proximal na criança, ou seja, elas estimulam o avanço de aspectos que ainda estão em processo de construção no indivíduo. Na literatura, a contação de história impulsiona a criatividade, portanto, pode ser utilizada como uma estratégia que pode favorecer tanto o processo de ensino-aprendizagem quanto o amadurecimento do desenvolvimento da criança, partindo dos conhecimentos já adquiridos e buscando avançar para a construção de novos saberes, agora no âmbito científico. Nesse contexto, a pessoa com deficiência (PcD) pode ser vista como um sujeito com grande interesse em participar de atividades que lhes permitam expressar com criatividade, pois essas estratégias oferecem um espaço para ampliar as interações entre os estudantes.

A continuidade dessas ações será fundamental para o fortalecimento da cultura literária na escola, proporcionando aos estudantes oportunidades de desenvolvimento, expressão e valorização de suas produções literárias, além do senso de pertencimento, o protagonismo e a crença nas capacidades individuais, visto que essas práticas não foram permeadas por classificação entre os estudantes, mas antes o incentivo a perceberem que todos são capazes de expressar conhecimentos e saberes, seja por meio da linguagem pictórica seja por meio do texto.

Como já destacado pontuamos que esta proposta tem potencial de continuidade e nas próximas atividades pretendemos acompanhar melhor os avanços dos estudantes, principalmente em relação à leitura, interpretação e produção textual, bem como fornecer dados do progresso dos estudantes às famílias. Dispomo-nos a manter o engajamento dos professores, tanto na oficina de leitura quanto na gincana “Somos todos Prata da Casa”, tornando essa proposta interdisciplinar a fim de integrar e enriquecer ainda mais a leitura e a produção escrita dos estudantes.

Referências

BAKHTIN, M.M. **Para uma Filosofia do Ato Responsável**. [Tradução aos cuidados de Valdemar Miotello & Carlos Alberto Faraco]. P.41–146. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

COZZI, A. L, S, **Tessituras poéticas: educação, memória em saberes e narrativas da Ilha grande/ Belém-PA**. Dissertação de mestrado, Universidade do Estado do Pará. 2015.

PORTO UNIÃO. **Diretrizes Curriculares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de Porto União – Santa Catarina**, 2022.

SCHERMACK, K. Q. **A contação de histórias como arte performática na era digital: convivência em mundos de encantamento**. Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil. Porto Alegre RS, 2012

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notas e glossário dd Sheila Grillo e Ekaterina Volkova Américo. P. 201-226. São Paulo. Editora 34, 2017.

VYGOTSKI L.S. **A Formação Social da Mente**. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores: Michael Cole; Tradução de José Cipolla Neto; Luis Silveira Mena Barreto; Solange Castro Afeche. 7ª Edição São Paulo, Martins Fontes, 2007.

ZUMTHOR, P. **Performance, réception, lecture**. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

LUDICIDADE E INCLUSÃO NAS ATIVIDADES MATEMÁTICAS: FOCO NA RESOLUÇÃO DE OPERAÇÕES DE ADIÇÃO E SUBTRAÇÃO

SCHERER, Jaqueline Ticiania¹
GODOY, Miriam Adalgisa Bedim²

Introdução

No contexto educacional, a inclusão é conceituada como um princípio fundamental que orienta as práticas pedagógicas, com a finalidade de assegurar a igualdade de oportunidades e garantir que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento, independentemente de suas habilidades, características e diferenças individuais. Contudo, ao adentrarmos no ambiente escolar, é possível observar a presença de diversos desafios, sendo um dos mais significativos a promoção de uma participação ativa e efetiva de todos os discentes, especialmente daqueles que possuem necessidades educacionais específicas. Tais desafios demandam a adoção de estratégias pedagógicas e recursos adequados que viabilizem a plena integração desses alunos no processo de aprendizagem.

Sob essa perspectiva, o lúdico configura-se como uma abordagem pedagógica eficaz para promover a integração dos discentes às atividades escolares, uma vez que se compreende que “[...] o lúdico é uma das maneiras mais eficazes de envolver o aluno nas atividades, pois a brincadeira é algo inerente à criança; é sua forma de trabalhar, refletir e descobrir o mundo que a cerca” (Dallabona *et al.*, 2004, p. 107). Nesse sentido, o jogo e as práticas lúdicas, ao estimularem a criatividade e a interação social, favorecem o processo de aprendizagem de maneira significativa, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades cognitivas, motoras e emocionais de forma envolvente e prazerosa. Além disso, essas práticas propiciam um ambiente inclusivo, no qual as diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem são respeitados e atendidos, promovendo a participação ativa de todos os estudantes no processo educativo.

Dessa forma, ao adotar o lúdico como uma estratégia pedagógica no ensino da Matemática, objetiva-se proporcionar aos discentes a oportunidade de vivenciar experiências de aprendizagem fundamentadas em atividades envolventes e adequadas ao seu nível de habilidades. Neste contexto, o presente trabalho se configura como um relato de experiência, no qual são descritas práticas desenvolvidas em sala de aula com uma turma multisseriada do segundo e terceiro anos do ensino fundamental, com foco na construção dos conceitos fundamentais de adição com reagrupamento e subtração com empréstimo. As atividades propostas

¹ Professora da rede pública municipal de Porto União. E-mail: deixaprajaque@hotmail.com

² Professora da Universidade Estadual do Centro-Oeste/Campus Irati. Doutora em Educação Especial. E-mail: magodoy@unicentro.br

foram predominantemente lúdicas e inclusivas, com ênfase em jogos e brincadeiras, de modo a respeitar as diferentes fases do desenvolvimento cognitivo dos alunos, ao mesmo tempo em que se buscou incentivar uma participação ativa e significativa ao longo das aulas. O uso do lúdico visou, portanto, não apenas o reforço dos conteúdos matemáticos, mas também o estímulo à interação social, ao trabalho colaborativo e à motivação dos estudantes para o aprendizado da disciplina.

Desenvolvimento

A brincadeira e o ato de brincar estão profundamente enraizados no universo infantil, configurando-se como elementos essenciais para o processo de consolidação da aprendizagem. Através do brincar, a criança não apenas expressa sua criatividade, mas também desenvolve habilidades cognitivas, sociais e emocionais, como o autoconhecimento, a interação com os outros e a construção de significados sobre o mundo ao seu redor. Nesse contexto, à luz dos princípios teóricos de Winnicott (1975), entende-se que o brincar desempenha um papel crucial no desenvolvimento psíquico da criança, pois é por meio dessa atividade que ela pode experimentar, de maneira simbólica e segura, as diversas possibilidades do mundo real, ao mesmo tempo em que lida com suas emoções e constrói sua identidade. Assim, o ato de brincar emerge como uma ferramenta pedagógica que, ao ser incorporada ao ambiente escolar, contribui para a formação integral do sujeito, promovendo tanto o aprendizado acadêmico quanto o desenvolvimento biopsicossocial.

A brincadeira é a melhor maneira da criança comunicar-se, ou seja, um instrumento que ela possui para relacionar-se com outras crianças. Brincando, a criança aprende sobre o mundo que a cerca e tem a oportunidade de procurar a melhor forma de integrar-se a esse mundo que já encontra pronto ao nascer (Winnicott, 1975, p. 78).

A partir dessa perspectiva, torna-se evidente a importância de incorporar a ludicidade no ensino, particularmente no contexto da matemática, sempre que possível. O propósito não é simplesmente promover o ato de brincar, mas sim utilizar o lúdico como uma ferramenta que favoreça a aquisição e a internalização dos conteúdos abordados, tornando-os mais significativos e relevantes para os alunos. Nesse sentido, a ludicidade não se limita a um recurso complementar, mas se configura como um meio eficaz de engajar os discentes, tornando o aprendizado mais prazeroso e facilitando a compreensão de conceitos abstratos, além de estimular a criatividade, a resolução de problemas e o pensamento crítico. Ao integrar a ludicidade ao processo educativo, busca-se, portanto, não apenas a transmissão de conhecimento, mas também o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais de maneira integrada e envolvente.

Contudo, antes de incorporar as atividades lúdicas ao ambiente escolar, é fundamental realizar uma reflexão cuidadosa sobre elas, uma vez que, como ressalta Dias (2022, p. 21), “[...] é necessário avaliar a receptividade da sala de aula e compreender que se trata de um espaço único, composto por indivíduos diversos”. Essa análise preliminar permite compreender as particularidades do grupo de alunos, considerando suas diferentes necessidades, ritmos de aprendizagem e características pessoais. Com base nessa compreensão, é possível planejar e adaptar as atividades lúdicas de forma mais eficaz, garantindo que elas atendam de maneira assertiva a todos os discentes, promovendo uma aprendizagem inclusiva e significativa. Portanto, a implementação de atividades lúdicas deve ser precedida de uma análise contextualizada, para assegurar que seu impacto no processo de aprendizagem seja positivo e abrangente para todos os estudantes.

Sob essa ótica, destaca-se que, no presente relato, as turmas foram previamente avaliadas e um trabalho contínuo foi desenvolvido ao longo de todo o ano letivo, com o objetivo de fomentar a utilização de diferentes procedimentos de cálculo mental e escrito na resolução de problemas significativos envolvendo adição e subtração com números naturais. Para tanto, ao longo do ano, diversas atividades lúdicas e exploratórias foram organizadas, sem se restringir a um único modelo de prática. Essas ações proporcionaram uma ampla gama de oportunidades para que os estudantes se engajassem em uma abordagem pedagógica que valorizasse a diversidade, as diferenças individuais e o respeito mútuo, criando um ambiente inclusivo que favoreceu a aprendizagem colaborativa e o desenvolvimento das habilidades cognitivas de forma dinâmica e significativa. Dessa maneira, buscou-se proporcionar aos alunos uma vivência educativa que fosse, ao mesmo tempo, rica em conteúdo e respeitosa às particularidades de cada um.

Ao longo das atividades desenvolvidas para trabalhar o processo de resolução de operações matemáticas, foram empregados diversos materiais didáticos, como papel, lápis, figurinhas, brinquedos, palitos, material dourado, ábacos, calculadoras, entre outros, com o objetivo de consolidar os conhecimentos dos alunos relacionados ao processo concreto de resolução de operações de adição e subtração. A utilização desses recursos visa proporcionar uma compreensão mais tangível e intuitiva dos conceitos matemáticos. Na Figura 1, é possível observar um momento em que os alunos entram em contato com a calculadora, utilizando-a para realizar operações e explorar numerais, ampliando assim suas experiências com diferentes ferramentas de cálculo e promovendo uma aprendizagem diversificada e significativa.

O desenvolvimento dessas atividades teve o propósito de

[...] trabalhar com as concepções de inclusão na sala de aula, pois todos os alunos têm direito a uma educação de qualidade e igualdade de oportunidades para aprenderem e se desenvolverem. A inclusão significa que todos

os alunos, independentemente de suas diferenças ou necessidades individuais, devem ter acesso aos mesmos recursos e oportunidades para aprender e se envolver em atividades escolares. A inclusão na sala de aula promove a diversidade e aceita as diferenças, uma vez que todos(as) discentes vêm de realidades diferentes com culturas e necessidades diversas, sendo imprescindível o respeito e a valorização destas características peculiares a todo ser humano (Paiva, 2024, p.10).

Nesse contexto, utilizando a ludicidade e o jogo como ferramentas auxiliares para envolver e motivar os alunos, foi proposto o jogo intitulado “A Viagem das Operações”, desenvolvido pela Coração de Educador – Jogos e Recursos Pedagógicos. O jogo foi previamente confeccionado pela professora com os recursos necessários para garantir a funcionalidade e a adaptação ao conteúdo a ser trabalhado, proporcionando aos estudantes uma experiência lúdica que favorecesse o aprendizado das operações de adição e subtração de maneira dinâmica e interativa. A escolha desse recurso pedagógico visou não apenas o engajamento dos alunos, mas também a possibilidade de uma aplicação prática e concreta dos conceitos matemáticos, promovendo, assim, uma aprendizagem mais significativa e prazerosa.

O material utilizado no jogo incluiu diversos recursos didáticos, tais como: um tabuleiro de subtração, um tabuleiro de adição, fichas com números previamente coladas em tampas de garrafas PET, além de fichas adicionais contendo operações de adição e subtração, que foram incorporadas para complementar e enriquecer a atividade. Esses materiais foram cuidadosamente escolhidos e confeccionados de forma a proporcionar uma experiência prática e concreta para os alunos, facilitando a visualização e compreensão dos conceitos matemáticos envolvidos nas operações de adição e subtração. O uso de recursos manipuláveis, como as tampas de garrafas PET, contribuiu para o desenvolvimento da motricidade e o engajamento ativo dos estudantes no processo de aprendizagem, tornando o conteúdo mais acessível e atraente.

Durante a atividade, os alunos foram incentivados a prestar atenção ao processo de resolução das operações, iniciando com a correta disposição dos números. O primeiro passo envolvia o respeito à ordem posicional, colocando unidade sob unidade, dezena sob dezena e centena sob centena. É relevante destacar que a prática de trabalhar com a ordem posicional dos numerais já fazia parte da rotina diária da turma. Isso era realizado por meio do sorteio do “número do dia”, momento em que refletíamos coletivamente sobre como o número deveria ser escrito, se era par ou ímpar, como era realizada sua decomposição e qual era a sua ordem posicional. Essa prática contínua e sistemática contribuiu para a consolidação dos conhecimentos dos alunos, permitindo-lhes desenvolver uma compreensão mais profunda e concreta dos números e suas aplicações no cotidiano, além de fortalecer suas habilidades no manuseio das operações matemáticas.

Ao realizar operações de adição com reagrupamento, quando a soma das unidades ou dezenas ultrapassa nove, os alunos são orientados a

reagrupar, transferindo a dezena extra para a próxima casa. Esse procedimento é fundamental para que os alunos compreendam a importância de respeitar o valor posicional dos números nas operações matemáticas. Conforme ilustrado na Figura 2, é possível observar um momento significativo do desenvolvimento do jogo, em que se manifesta a resolução de uma operação de adição. Nessa fase, os alunos aplicam o conceito de reagrupamento de maneira prática, reforçando a compreensão dos princípios matemáticos por meio da manipulação concreta dos números e das operações. Esse tipo de atividade permite que os estudantes consolidem seus conhecimentos de forma envolvente e significativa, facilitando a internalização de conceitos abstratos por meio da experiência prática.

Na sequência, ao realizar operações de subtração que envolvem a necessidade de empréstimo, os alunos são orientados a “emprestar” um valor da casa das dezenas, reduzindo-a em uma unidade e adicionando dez unidades à casa das unidades, permitindo que a subtração se torne viável. Esse processo é repetido conforme necessário em outras casas decimais, como ilustrado na Figura 3. A prática do empréstimo é essencial para que os alunos compreendam a dinâmica do valor posicional e a importância da manipulação dos números durante as operações de subtração. Ao aplicar essa técnica de forma prática, os estudantes não apenas internalizam o conceito, mas também desenvolvem a habilidade de resolver problemas complexos de maneira eficiente e segura, consolidando seu aprendizado por meio de atividades concretas e contextualizadas.

Destaca-se que, durante o momento dedicado à realização do jogo, ocorreu um diálogo contínuo tanto entre os próprios alunos quanto entre eles e a docente, promovendo uma comunicação ativa e constante. Com base nos estudos de Cândido (2001), é possível observar que, quando a comunicação é integrada ao ensino da disciplina de matemática, ela facilita o estabelecimento de vínculos entre as noções informais e intuitivas dos alunos e a linguagem abstrata e simbólica da matemática. Esse processo comunicativo é crucial, pois permite que os estudantes articulem e compreendam os conceitos matemáticos de forma mais profunda, ao mesmo tempo em que constroem um entendimento mais sólido e coerente entre o conhecimento cotidiano e os formalismos matemáticos. A interação constante favorece, assim, a reflexão, a resolução de dúvidas e o aprimoramento da compreensão dos conteúdos trabalhados.

Ao recorrer à ludicidade por meio de jogos, brincadeiras e brinquedos, os alunos são continuamente expostos aos conteúdos necessários de uma forma envolvente e prazerosa. Não se deve supor que, apenas pelo fato de estarem brincando ou se divertindo, os discentes não estejam aprendendo, ou que o professor não esteja cumprindo seu papel pedagógico. Nesse contexto, uma aula lúdica caracteriza-se como aquela que, simultaneamente, transmite conhecimento e proporciona satisfação, a ponto de capturar tanto a atenção dos alunos que, frequentemente, eles nem percebem a passagem do tempo ou que estão, de fato, aprendendo. Dessa maneira, quando aplicada de forma adequada, a abordagem lúdica detém a capacidade singular de engajar integralmente todos os participantes, promovendo uma aprendizagem ativa e significativa (Fortuna, 2000).

Figura 1 – Utilização e exploração de operações utilizando a calculadora.



Fonte: Os autores, pesquisa de campo.

Figura 2 – Momento do jogo “A viagem das operações” trabalhando a adição.



Fonte: Os autores, pesquisa de campo.

Figura 3 - Momento do jogo “A viagem das operações” trabalhando a subtração.



Fonte: Os autores, pesquisa de campo.

Considerações finais

O desenvolvimento desta sequência didática possibilitou a observação de avanços significativos na compreensão e no domínio das operações de adição com reagrupamento e subtração com empréstimo por parte dos alunos. A introdução do jogo “A Viagem das Operações” não apenas facilitou a consolidação dos conteúdos matemáticos, mas também contribuiu para a criação de um ambiente de aprendizagem dinâmico e envolvente. Nesse ambiente, os discentes puderam participar de maneira ativa e prazerosa, o que favoreceu a internalização dos conceitos e a aplicação prática das operações matemáticas de forma mais concreta e significativa. Assim, a abordagem lúdica desempenhou um papel fundamental no engajamento dos alunos e na promoção de uma aprendizagem mais eficaz e contextualizada.

A ludicidade, nesse processo, se configurou como uma poderosa aliada no desenvolvimento pedagógico, pois facilitou a assimilação dos conceitos de maneira prática e significativa, permitindo aos alunos uma interação mais direta e envolvente com os conteúdos. O uso de jogos e atividades lúdicas contribuiu para tornar os conceitos matemáticos mais acessíveis e concretos, favorecendo a internalização dos mesmos. Além disso, foi possível observar um aumento substancial na confiança dos estudantes ao realizar cálculos mentais e escritos, evidenciando que a aplicação de estratégias lúdicas pode não apenas enriquecer o aprendizado, mas também fortalecer a autonomia e a autoestima dos alunos no processo de aprendizagem matemática.

Para a docente, essa experiência reafirma a importância de diversificar os métodos e recursos didáticos, levando em consideração as especificidades e necessidades de cada turma. O uso de materiais concretos, como ábacos, materiais dourados e jogos educativos, revelou-se eficaz no atendimento aos diferentes estilos de aprendizagem, permitindo uma abordagem mais inclusiva. Ao empregar essas ferramentas, foi possível promover uma aprendizagem que respeita o ritmo e as particularidades de cada aluno, assegurando que todos tivessem a oportunidade de compreender e aplicar os conceitos de maneira concreta e significativa. Essa prática também reforça a necessidade de adotar uma abordagem pedagógica flexível, que possa se ajustar às diversas formas de aprender, favorecendo a participação ativa e o sucesso acadêmico de todos os estudantes.

Por fim, conclui-se que a integração entre a ludicidade e o ensino de Matemática não apenas potencializa o aprendizado, mas também transforma o processo de ensino em uma experiência enriquecedora, tanto para os alunos quanto para os docentes. A utilização de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas contribui para a criação de um

ambiente escolar que valoriza a diversidade, promove o desenvolvimento integral dos discentes e fortalece a aprendizagem significativa. Ao adotar abordagens lúdicas, é possível engajar os estudantes de maneira ativa e prazerosa, favorecendo a internalização dos conteúdos e o fortalecimento das habilidades cognitivas, sociais e emocionais, essenciais para o seu crescimento acadêmico e pessoal. Assim, a ludicidade se revela não apenas como um recurso didático, mas como um facilitador de um ensino mais inclusivo, colaborativo e eficaz.

Referências

CÂNDIDO, T. P. Comunicação em Matemática. *In*: SMOLE, K. S.; DINIS, M. I. (Org.). **Ler e resolver problemas**: habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CORAÇÃO DE EDUCADOR. **Jogos e Recursos Pedagógicos**: A Viagem das Operações. Disponível em: <https://www.coracaodeeducador.com/produto/viagem-das-operacoes>. Acesso em: 29. Maio. 2024.

DALLABONA, S. R.; MENDES, S. M. S. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. **Revista de divulgação**, vol. 1 n. 4 - jan.-mar./2004.

DIAS, V. G. **O ensino de matemática por meio de atividades lúdicas na educação inclusiva**. Disponível em: <https://repositorio.ueg.br/jspui/bitstream/riueg/867/2/VINICIUS%20GABRIEL%20DIAS_TCC_MAT.pdf> Acesso em: 11. Jan. 2025.

FORTUNA, T. R. **Sala de aula é o lugar de brincar?** Disponível em: <http://brincarbrincando.pbworks.com/f/texto_sala_de_aula.pdf> Acesso em: 10. Jan. 2025.

PAIVA, C. D. C. *et al.* **O lúdico e a inclusão no ensino de matemática**: uma proposta de projeto de intervenção pedagógica. Disponível em: <<https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/5777/4196>> Acesso: 10. Jan. 2025.

WINNICOTT, D. W. **O brincar & a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

MATERIAIS DO COTIDIANO: ENTRELAÇANDO SABERES POR MEIO DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM

GROSSKLAUS, Josiele Regiane¹
SILVA, Sandra Salete de Camargo²

Introdução

A construção do conhecimento por meio da abordagem do Desenho Universal para a Aprendizagem – DUA é apontada na literatura como prática promissora no processo de aprendizagem dos(as) estudantes. Trata-se de uma proposta que rompe com a ideia dos especialismos, criando condições de acesso ao currículo por meio da disposição de diferentes estratégias e recursos que considerem as diferenças presentes na sala de aula.

Nos anos iniciais, especificamente no ciclo da alfabetização, são muitos os desafios que os(as) professores(as) enfrentam para garantir o direito de todos(as) a uma educação de qualidade, que acolha e valorize as diferenças. Neste cenário, a prática pedagógica pautada no DUA, torna-se ainda mais relevante se considerarmos que as crianças constroem o conhecimento a partir das experiências de aprendizagem nas quais são expostas durante essa fase. Além disso, é necessário compreender os diferentes modos de aprender e de expressar os saberes.

Deste modo, destaca-se a importância em ampliar as oportunidades de aprendizagem por meio de diferentes estratégias e recursos que atendam as especificidades que a sala de aula contempla.

Buscamos, portanto, por meio da sequência didática, tendo como metodologia a abordagem do DUA, a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento, com vistas a superação de ações desconectadas e fragmentadas que muitas vezes resultam em práticas excludentes nos ambientes educacionais.

Consideramos essa prática capaz de contribuir para o acesso ao currículo a todos(as) os(as) estudantes, independente das suas especificidades, com vistas a construção de ambientes inclusivos.

A sequência didática teve como tema principal “materiais do cotidiano”, e as disciplinas envolvidas foram: ciências, língua portuguesa e matemática.

¹ Professora da rede pública municipal de Porto União. Mestra em Educação Inclusiva. E-mail: josiele.r.grossklaus@gmail.com.

² Professora no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná/Campus União da Vitória. Doutora em Educação. E-mail: sandra.salete@unespar.edu.br

Desenvolvimento

A sequência didática intitulada: *Materiais do cotidiano: entrelaçando saberes por meio do Desenho Universal para a Aprendizagem*, foi desenvolvida com a turma do 2º ano A do Núcleo Educacional São Bernardo do Campo.

A atividade foi proposta no curso de formação de professores ofertado pelo Município de Porto União em parceria com a UNESPAR- Universidade Estadual do Paraná, Campus de União da Vitória, que ocorreu ao longo do ano de 2024.

A sequência didática é uma estratégia que amplia as possibilidades de aprendizagem dos(as) estudantes. Por meio dela, torna-se possível a articulação dos objetivos das diferentes áreas do conhecimento, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e intencional.

Nessa direção, o DUA fortalece a prática pedagógica, pois trata-se de uma abordagem universalista que busca criar ambientes de aprendizagem inclusivos, capazes de atender às diferentes necessidades educativas de todos(as) os(as) estudantes, pois “[...] não há um meio de representação ideal para todos os estudantes, por isso oportunizar modos múltiplos de apresentação dos conteúdos é essencial” (Herederó, 2020, p. 4).

Mendes (2023) defende que ao utilizar estratégias pedagógicas universais, é possível eliminar barreiras uma vez que os conteúdos são apresentados de diferentes maneiras valorizando as diferentes formas de demonstração do aprendizado.

Assim, a sequência didática foi planejada e organizada considerando a articulação das disciplinas de ciências, língua portuguesa e matemática, estando alinhada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme o quadro 1.

Quadro 1: Elementos constituintes da sequência didática alinhados a BNCC

Objeto do conhecimento	Origem e o uso dos materiais ao longo do tempo; Propriedades e usos dos materiais; Segmentação de palavras/classificação de palavras por número de sílabas; Identificação de regularidade de sequência e determinação de elementos ausentes na sequência.
------------------------	--

Habilidades	Identificar de que materiais (metais, madeira, vidro etc.) são feitos os objetos que fazem parte da vida cotidiana, como esses objetos são utilizados e com quais materiais eram produzidos no passado; Propor o uso de diferentes materiais para a construção de objetos de uso cotidiano, tendo em vista algumas propriedades desses materiais (flexibilidade, dureza, transparência etc.); Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras; Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos; Descrever um padrão (ou regularidade) de sequências repetitivas e de sequências recursivas, por meio de palavras, símbolos ou desenhos. Descrever os elementos ausentes em sequências repetitivas e em sequências recursivas de números naturais, objetos ou figuras.
Critérios de avaliação	Identifica de que materiais (metais, madeira, vidro etc.) são feitos os objetos que fazem parte da vida cotidiana, como esses objetos são utilizados e com quais materiais eram produzidos no passado; Propõe o uso de diferentes materiais para a construção de objetos de uso cotidiano, tendo em vista algumas propriedades desses materiais (flexibilidade, dureza, transparência etc.); Segmenta palavras em sílabas e remove e substitui sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras; Segmenta corretamente as palavras ao escrever frases e textos; Descreve um padrão (ou regularidade) de sequências repetitivas e de sequências recursivas, por meio de palavras, símbolos ou desenhos. Descreve os elementos ausentes em sequências repetitivas e em sequências recursivas de números naturais, objetos ou figuras.

Recursos	Cenário da história dos Três Porquinhos; Livro Cabe na Mala; Bambolê: Fichas com palavras e imagens; Alfabeto e sílabas móveis; lousa; tabela e trilha de palavras impressa; papelão e tampinhas.
----------	---

Optamos como ponto de partida a leitura para deleite da história “Cabe na Mala” (conforme anexo, figura 1). Antes de iniciar a leitura, as crianças exploraram a capa, anteciparam informações sobre a história; identificaram o nome da autora e outros elementos que chamaram a atenção. Em seguida, os(as) alunos(as) foram instigados(as) a refletir sobre os tipos de objetos relatados na história. Assim, apresentamos as atividades desenvolvidas.

Mala de viagem: identificação e classificação de objetos

Foi disposta sobre uma carteira, uma mala contendo vários objetos (conforme anexo, figura 2). Antes de abrir a mala, os(as) alunos(as) foram instigados(as) a relatar o que poderia haver lá dentro. Em seguida, a mala foi aberta e os objetos foram retirados um a um para que os(as) alunos(as) nomeassem e identificassem seu uso no cotidiano.

Feito isso, cada aluno(a) foi chamado(a) à frente do quadro onde estavam dispostas três carteiras com as seguintes identificações: duro, flexível e macio (conforme anexo, figura 3). Nesta atividade, os(as) alunos(as) retiravam os objetos e classificavam sobre as carteiras de acordo com suas características.

Ordem alfabética

Destinamos um momento para trabalhar a ordem alfabética, em que os(as) alunos(as) foram organizados(as) em duplas. Enquanto um(a) aluno(a) organizava os objetos na carteira, o(a) outro(a) registrava uma lista no caderno. Importante destacar que nesta atividade, as duplas foram selecionadas de acordo com a necessidade educativa dos(as) alunos(as), já que alguns ainda apresentavam dificuldade na escrita. Deste modo, a criança que apresentava maior facilidade ficou responsável pela escrita, enquanto a outra organizou os objetos com apoio do cartaz do alfabeto. Terminada essa etapa, as duplas socializaram as atividades, realizando a correção coletiva. Este momento foi de extrema importância, já que uma aluna, que ainda não dominava a leitura e a escrita, pode manifestar-se oralmente por meio da organização dos objetos.

Trilha de palavras

Esta atividade também foi realizada em duplas, e cada aluno(a), na sua vez, jogava o dado, contava quantas casas teria que andar e depois registrava em uma tabela o nome do objeto de acordo com o uso no cotidiano (conforme anexo, figura 4). Destacamos que os(as) alunos(as) que ainda não dominavam a escrita, utilizaram alfabeto e sílabas móveis, recebendo também, quando necessário, auxílio da professora e dos(as) colegas.

História dos Três Porquinhos

A história foi contada para a turma tendo como apoio visual um cenário, (conforme anexo, figura 5), contendo os principais elementos presentes na história. Os(as) alunos(as) foram instigados(as) a relatar os principais acontecimentos. Em seguida, em uma roda de conversa foi proposta uma discussão sobre os diferentes tipos de materiais utilizados na confecção de cada casa dos Três Porquinhos; diferentes tipos de materiais e o uso no cotidiano; o uso adequado dos materiais para cada objeto; prevenção de acidentes e a matéria-prima utilizada para a fabricação de alguns materiais de uso escolar e doméstico.

Brincadeira com o bambolê: quantificação silábica; sílabas iniciais; mediais e finais

Trata-se de uma atividade avaliativa com perguntas e respostas em que foram dispostos três bambolês no chão do pátio da escola (conforme anexo, figura 6), dentro deles foram distribuídas palavras e imagens relacionadas às atividades anteriores. A turma foi dividida em dois grupos, e era chamado(a) um(a) representante de cada grupo por vez. As perguntas envolviam os conhecimentos sobre a quantidade de sílabas de cada palavra; formação de novas palavras; tipos de materiais; questões relacionadas a história dos Três Porquinhos e a história Cabe na Mala. Aqui, foi considerado o fato de uma aluna não estar alfabetizada e as imagens que foram colocadas ilustravam as palavras que estavam no bambolê, deste modo não somente a aluna, mas os(as) demais alunos(as) foram beneficiados(as) já que as imagens possibilitavam maior rapidez nas respostas.

Em sala de aula foi proposta uma produção de escrita em que as mesmas palavras e imagens utilizadas na atividade anterior foram expostas na lousa para que os(as) alunos(as) produzissem frases relacionando aos conhecimentos adquiridos. Os(as) alunos(as) foram estimulados a segmentar as palavras nas frases, já que essa era uma dificuldade de grande parte da turma. A aluna com dificuldade de leitura e escrita foi auxiliada pela professora e pelos colegas, utilizando sílabas móveis.

Jogo da velha

Em uma roda de conversa, foram discutidas questões referentes a origem dos materiais e o impacto causado no meio ambiente por meio do descarte incorreto de objetos. Foram levantadas hipóteses sobre a reciclagem; a reutilização e o consumo consciente.

As crianças foram instigadas a refletirem sobre a reutilização de objetos para outros fins. Neste momento foi sugerido a reutilização de pedaços de papelão que acompanham as caixas de materiais didáticos recebidos pela escola, assim como tampinhas de caixa de leite para a confecção de um jogo.

Depois de muitas ideias expostas pelos(as) alunos(as), a turma optou em confeccionar um jogo da velha de maneira simples e rápida, em seguida divertiram-se jogando e registrando suas pontuações (conforme anexo, figura 7).

Considerações finais

A elaboração desta sequência didática considerou as diferenças presentes na sala de aula, em que foram respeitados e valorizados os diferentes modos de aprender e de expressar o aprendizado. Essa prática foi pautada na abordagem universal do DUA, permitindo que todos(as) os(as) estudantes, independente das suas especificidades participassem ativamente do processo de aprendizagem.

Ao planejar as atividades, foi essencial considerar as necessidades educativas dos(as) estudantes, mas além disso, foi de extrema importância reconhecer as potencialidades de cada um(a). Desta forma, foi possível estabelecer a colaboração entre os(as) colegas e dispor dos recursos necessários para garantir o acesso ao currículo.

Os resultados revelam que além da apropriação dos saberes científicos, toda a turma demonstrou-se engajada e comprometida com a aprendizagem dos(as) seus(suas) colegas, demonstrando que as práticas inclusivas beneficiam todo o grupo.

Por fim, adotar práticas inclusivas por meio de abordagens universais, nos provoca a refletirmos sobre o nosso papel enquanto educadores(as) frente a construção de ambientes inclusivos, que acolham, respeitem e valorizem as diferenças.

Referências

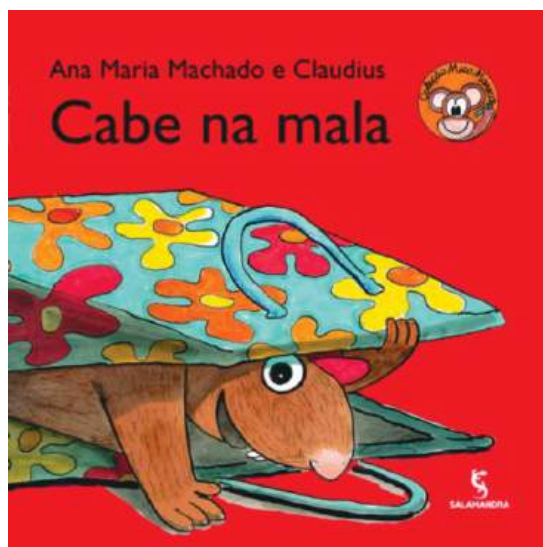
BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC:** educação é a base. Brasília, DF: MEC, SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versao final_site.pdf. Acesso em: 24 de nov. 2024.

HEREDERO, Eladio Sebastián. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, 2020.

MENDES, E. G. **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum:** dos especialismos às abordagens universalistas. Campos dos Goytacazes: Encontrografia Editora, 2023.

Anexos

Figura 1 – Capa do livro utilizado como leitura para deleite



Fonte: <https://www.amazon.com.br/Cabe-Mala-Cole%C3%A7%C3%A3o-Mico-Maneco/dp/8516072967>

Figura 2 – Atividade mala de objetos



Fonte: A autora

Figura 3 - Classificação dos objetos



Fonte: A autora

Figura 4 – Trilha de palavras



Fonte: A autora

Figura 5 - Momento de contação de história dos Três Porquinhos



Fonte: A autora

Figura 6 – Atividade do bambolê



Fonte: A autora

Figura 7 – Jogo da velha



Fonte: A autora

NUTRINDO CONHECIMENTOS: INCLUIR E NUTRIR, UMA PRÁTICA PARA NOVOS COSTUMES ALIMENTARES

*PASTUCHAKI, Jamile¹
OLIVEIRA, Berenice Aparecida²
TREVIZAN, Caio César Braun³
GAJDECZKA, Gisele⁴
SANTANA, Kátia Cordeiro Ribeiro⁵
PASKO, Kelly Cordeiro Ribeiro⁶
MORANDI, Lurdes Fernanda Lautério⁷
ROSA, Osiane Luiza da⁸
GASPERIN, Patricia Sott⁹
VIEIRA, Leocilêa Aparecida¹⁰*

Introdução

Este relato tem por intuito descrever as experiências vivenciadas no Núcleo Educacional do Legru pelos professores Berenice Aparecida Oliveira; Caio César Braun Trevizan; Gisele Gajdeczka; Kátia Cordeiro Ribeiro Santana; Kelly Cordeiro Ribeiro Pasko; Lurdes Fernanda Lautério Morandi; Osiane Luiza da Rosa e Patricia Sott Gasperin, em um projeto interdisciplinar que envolveu os componentes curriculares e os seguintes campos de experiências: Educação Ambiental; Educação Física; Língua Portuguesa,; Matemática e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's).

¹ Professora da rede pública municipal de Porto União. Gestora do Núcleo Educacional do Legru da rede pública municipal de Porto União. Mestre em Educação. E-mail: jamilepast@gmail.com

² Professora da rede pública municipal de Porto União. Especialista em Organização do Trabalho Pedagógico: Orientação Educacional, Supervisão e Gestão Escolar. E-mail: bereniceoliveira7387@gmail.com

³ Professor da rede pública municipal de Porto União. Mestrando em Educação Inclusiva. E-mail: caio.trevizan.unespar.t5@gmail

⁴ Professora da rede pública municipal de Porto União.

⁵ Professora da rede pública municipal de Porto União. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica. E-mail: katiaribeiro7@hotmail.com

⁶ Professora da rede pública municipal de Porto União. Especialista em Arte/Educação e Ludicidade. E-mail: kellyribeiopasko@gmail.com

⁷ Professora da rede pública municipal de Porto União. Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais: Ludopedagogia e Gestão Educacional. E-mail: fernandalauterio@hotmail.com

⁸ Professora da rede pública municipal de Porto União.

⁹ Professora da rede pública municipal de Porto União. Especialista em Educação do campo.

¹⁰ Professora no curso de Pedagogia e no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual do Paraná/Campus Paranaguá. E-mail: leocileavieira@unespar.edu.br

As sequências didáticas aconteceram no período de 29 de julho a 13 de novembro de 2024 e envolveram os alunos da Educação Infantil (Jardim II e Pré) e primeiros a quintos anos do período regular e integral. A seguir, apresenta-se detalhadamente como ocorreram as práticas pedagógicas.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: RELATO DA PRÁTICA

A sequência didática desenvolvida foi respaldada nas estratégias metodológicas dos princípios norteadores do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e no Planejamento Colaborativo. É importante salientar de que se ancorou na interdisciplinaridade curricular presente na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e Diretrizes Curriculares do Município de Porto União (SC) e a sua aplicação se iniciou com a apresentação do livro *“A Cesta da Dona Maricota”* de Tatiana Belinky, o qual tem como temática central a alimentação e hábitos saudáveis.

As atividades foram direcionadas conforme as habilidades relacionadas aos componentes curriculares de cada área da BNCC e das Diretrizes Curriculares do Município de Porto União.

O projeto que abarcou as sequências didáticas aqui percorridas foram direcionadas Educação infantil (Jardim e Pré) e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º anos). Nestas turmas, têm duas alunas com baixa visão, dois alunos com deficiência intelectual, sendo um deles limitrofe e o outro com hiperatividade, um aluno autista e, pelo menos, dezessete alunos com dificuldades de aprendizagem divididos entre as turmas do período regular e integral de ensino.

Pelo fato de se tratar de uma proposta interdisciplinar, de acordo com a BNCC e as Diretrizes Curriculares do Município de Porto União vários objetivos/habilidades foram possíveis de serem alcançados. São eles:

- atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz;
- colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de brincadeiras e jogos e demais práticas corporais tematizadas na escola, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade;
- comparar comprimentos, capacidades ou massas, utilizando termos como mais alto, mais baixo, mais comprido, mais curto, mais grosso, mais fino, mais largo, mais pesado, mais leve, cabe mais, cabe menos, entre outros, para ordenar objetos de uso cotidiano;

- contar a quantidade de objetos de coleções até 100 unidades e apresentar o resultado por registros verbais e simbólicos, em situações de seu interesse, como jogos, brincadeiras, materiais da sala de aula, entre outros;
- dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais;
- editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital;
- estabelecer a equivalência de valores entre moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro para resolver situações cotidianas;
- estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas;
- estimar e comparar quantidades de objetos de dois conjuntos (em torno de 20 elementos), por estimativa e/ou por correspondência (um a um, dois a dois) para indicar “tem mais”, “tem menos” ou “tem a mesma quantidade”;
- estimar e medir capacidade e massa, utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas mais usuais (litro, mililitro, quilograma, grama e miligrama), reconhecendo-as em leitura de rótulos e embalagens, entre outros;
- executar por meio dos ensaios a apresentação coletiva de uma música predefinida com relação à temática de alimentação saudável;
- experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade;
- experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais;
- experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo;

- experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas;
- explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem;
- explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional;
- explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados;
- expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado;
- identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global;
- identificar e reproduzir, em notícias, manchetes, lides e corpo de notícias simples para público infantil e cartas de reclamação (revista infantil), digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais;
- identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.);
- inferir informações implícitas nos textos lidos;
- inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto;
- ler e compreender, com autonomia, textos injuntivos instrucionais (receitas, instruções de montagem etc.), com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a serem seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico-visuais, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto;
- localizar informações explícitas em textos;

- medir e estimar comprimentos (incluindo perímetros), massas e capacidades, utilizando unidades de medida padronizadas mais usuais, valorizando e respeitando a cultura local;
- perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical;
- planejar e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, com base no reconhecimento das características dessas práticas;
- planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas;
- planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas;
- reconhecer as características e usos das tecnologias computacionais no cotidiano dentro e fora da escola;
- reconhecer e relacionar períodos do dia, dias da semana e meses do ano, utilizando calendário, quando necessário;
- reconhecer e relacionar valores de moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro para resolver situações simples do cotidiano do estudante;
- reconhecer que os dados podem ser armazenados em um dispositivo local ou remoto;
- relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos;
- reler e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação;
- resolver e elaborar problemas que envolvam a comparação e a equivalência de valores monetários do sistema brasileiro em situações de compra, venda e troca;

- usar diferentes ferramentas computacionais para criação de conteúdo (textos, apresentações, vídeos etc.);
- usar ferramentas computacionais em situações didáticas para se expressar em diferentes formatos digitais;
- utilizar diferentes navegadores e ferramentas de busca para pesquisar e acessar informações.

Metodologia e recursos

A sequência didática foi aplicada coletivamente e de forma interdisciplinar no período regular e integral, abrangendo diversas áreas da aprendizagem, dentre elas: Arte, Cultura e Educação Patrimonial; Língua Portuguesa; Matemática; História; Geografia; Educação Ambiental; Educação Física; Tecnologias e Informações Computacionais (TIC's) e Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Para contextualização e direcionamento do trabalho realizado nas diferentes áreas de atuação do projeto iniciou-se essa sequência a partir da contação da história: “A Cesta da Dona Maricota” de Tatiane Belinky realizada na abertura do segundo semestre em forma de encenação pela equipe docente da escola.

O desenvolvimento do projeto seguiu os planejamentos realizados de forma colaborativa com a temática: “Nutrindo conhecimentos: incluir e nutrir para novos costumes alimentares” conforme o Quadro 1.

QUADRO 1 – DETALHAMENTO DA OPERACIONALIZAÇÃO DA ATIVIDADE

	ATIVIDADE	CONTEÚDO PRIVILEGIADO / CAMPO DE EXPERIÊNCIA	PRINCÍPIOS DO DUA
ARTE, CULTURA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL.	Roda de conversa a respeito de representações artísticas relacionadas à alimentação. • Levantamento de capital cultural já existente entre os alunos. • Questionamentos quanto às obras já conhecidas relacionadas a alimentação	Capital Cultural	ENGAJAMENTO

ARTE, CULTURA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL.	Análise de obras de arte relacionadas aos alimentos: • Monte de Manteiga de Antoine Vollon • The Potato Eaters de Vincent van Gogh • Natureza morta com queijo de Floris Claesz. van Dijck • Latas de sopa Campbell, de Andy Warhol • Natureza morta com maçãs, de Vincent van Gogh • Natureza-Morta com Cerejas, Morangos e Groselhas por Louise Moillon • Still Life with Ham, Lobster, and Fruit, de Jan Davidsz. de Heem • Vertumnus de Giuseppe Arcimboldo • Maçãs e laranjas de Paul Cézanne • O vendedor de frutas de Tarsila do Amaral Questionamento sobre os elementos presentes, cores, tipos de alimento, todos os retratados são saudáveis?	Vivências culturais	ENGAJAMENTO
	Releitura de forma de desenho de uma das obras apresentadas.	Vivências culturais	REPRESENTAÇÃO
	Apresentação e realização de técnicas de desenho para representação de frutas. • Uso de linha, ponto e forma geométricas	Artes visuais / Ilustração	AÇÃO E EXPRESSÃO
	Ilustração de receitas familiares para confecção de um livro coletivo de receitas;	Artes visuais / Ilustração	AÇÃO E EXPRESSÃO
	Pintura em tela como expressão artística; Pintura livre com base nos conceitos aplicados durante as aulas de artes visuais.	Artes visuais / pintura	AÇÃO E EXPRESSÃO

ARTE, CULTURA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL.	Aula de música Aprendendo os elementos formais da música (altura, intensidade, ritmo, timbre e volume) Aula explicativa com atividades musicais de demonstração:	Música	ENGAJAMENTO
	Reprodução da música: Sopa do neném com uso de instrumentos musicais não convencionais (colher, copo, tampa de panela, potinho com sementes e grãos, palmas, pés e etc...)	Música	REPRESENTAÇÃO
LÍNGUA PORTUGUESA PERÍODO INTEGRAL	Leitura do livro e roda da conversa sobre a história lida. - Pintura na história o nome das frutas, verduras e legumes que Dona Maricota comprou na feira. - Pintura da personagem Dona Maricota - Lista em ordem alfabética dos produtos comprados na feira. - Confecção da cesta da Dona Maricota para o painel. Uso do alfabeto móvel.	Leitura, escrita, oralidade e pesquisa.	ENGAJAMENTO, REPRESENTAÇÃO E AÇÃO E EXPRESSÃO.
	Pesquisa com a família sobre receita saudável. Escrita e leitura do gênero receita, conferir as partes da receita para realizar a digitação do texto pois o mesmo vai para o livro de receitas saudáveis.	Pesquisa e compartilhar receitas. Gênero receita.	ENGAJAMENTO, REPRESENTAÇÃO E AÇÃO E EXPRESSÃO
	Trabalhar a letra da música sopa do neném - Com as rimas, estrofes e versos na música. - Fazer a escrita de uma paródia da música sopa do neném.	Leitura, escrita, estrutura gênero música.	ENGAJAMENTO, REPRESENTAÇÃO E AÇÃO E EXPRESSÃO
	Ditado e escrita de frases. - Ortografia correta. - Letra maiúscula no início das frases. Pontuação correta.	Escuta, escrita e ortografia.	ENGAJAMENTO, REPRESENTAÇÃO E AÇÃO E EXPRESSÃO

MATEMÁTICA PERÍODO INTEGRAL	Utilização de balança de precisão para medir e pesar. Observação das capacidades de mediadas e transformar as formas de medidas de xícara e colher em gramas.	Medida de massa e tempo.	ENGAJAMENTO, REPRESENTAÇÃO E AÇÃO E EXPRESSÃO
	Quantificar ingredientes e objetos presentes nas receitas. Observações dos tipos de medidas utilizados nas receitas.	Relação de Algarismos e quantidades.	ENGAJAMENTO, REPRESENTAÇÃO E AÇÃO E EXPRESSÃO
	Confeção e execução do jogo da trilha da alimentação saudável. - Desenhar e planejar as atividades presentes na trilha. - Montar os pinos para se movimentar na trilha. Recortar e montar o dado para utilizar na trilha.	Contextualização e elaboração de situações problemas.	ENGAJAMENTO, REPRESENTAÇÃO E AÇÃO E EXPRESSÃO
	Utilizar de cédulas do real para brincar de mercadinho para comprar frutas, verduras e legumes. Manusear cédulas para reconhecer valores.	Sistema monetário: reconhecer os valores de cada cédula.	ENGAJAMENTO, REPRESENTAÇÃO E AÇÃO E EXPRESSÃO
	Escrita de situações problemas envolvendo sistema monetário. Escrita de tabela de preços dos produtos. Elaboração de situações problemas.	Cálculos com sistema monetário.	ENGAJAMENTO, REPRESENTAÇÃO E AÇÃO E EXPRESSÃO
LÍNGUA PORTUGUESA 4º ANO REGULAR	No componente curricular de Língua Portuguesa foi trabalhado o gênero textual notícia com o seguinte texto, por Bianca Somera: "Sabe aquele caderno de receita de família? Ele pode parar em uma exposição no museu de Botucatu" Inicialmente, foi perguntado aos alunos se eles lembram quais são as características de uma notícia. Em seguida, coletivamente pensamos sobre os principais aspectos desse gênero. Perguntei ainda aos alunos se eles costumam ler notícias e em que locais geralmente elas são publicadas e a que público se destina.	Leitura e Oralidade	PRINCÍPIO DO ENGAJAMENTO (MOTIVAÇÃO)

LÍNGUA PORTUGUESA 4º ANO REGULAR	Logo após esse primeiro diálogo, pedi à turma para ler o título da notícia e refletirem sobre qual o assunto e para quem ela seria dirigida. Deixei todos levantarem suas hipóteses livremente e disse que ao longo do estudo confirmaríamos suas respostas.	Leitura e Oralidade	PRINCÍPIO DA AÇÃO E EXPRESSÃO
	Propus a leitura individual e silenciosa pelos alunos e depois li em voz alta e pedi para que me acompanhassem em suas apostilas. Durante a leitura, já fui consultando com eles o significado das palavras possivelmente desconhecidas trazidas no glossário e tiramos as dúvidas que surgiram de outras palavras no texto.	Leitura e Oralidade	PRINCÍPIO DA AÇÃO E EXPRESSÃO
	No trecho do texto onde aparece o <i>banner</i> , explorei oralmente com os alunos. Pedi que observassem a imagem de fundo e lessem as informações escritas. Expliquei que esse <i>banner</i> se relaciona com o corpo da notícia e que provavelmente foi inserido em meio ao texto para chamar a atenção do leitor.	Compreensão em leitura	PRINCÍPIO DA REPRESENTAÇÃO
	Finalizada a leitura, foi proposta as questões para a interpretação do texto lido, para identificar o título e a linha fina da notícia e para que servem; localizar quem escreveu a notícia e o <i>site</i> que foi publicada; relacionar as datas encontradas na notícia e a que se referem; copiar do <i>lide</i> da notícia os trechos que respondem o que aconteceu, com quem, onde e quando aconteceu; analisar a imagem da notícia e observar as informações que ela traz e os elementos representados; responder de que maneira foram organizadas as informações sobre a seleção dos cadernos de receita.	Compreensão em leitura	PRINCÍPIO DA REPRESENTAÇÃO

CIÊNCIAS 4º ANO REGULAR	No componente curricular de Ciências, após o estudo sobre as misturas na vida diária, que podem ser homogêneas ou heterogêneas, ao trabalharmos na seção Um pouquinho de Brasil “De onde surgiu a combinação de arroz com feijão?” que explica sobre esse prato típico brasileiro; foi proposta uma pesquisa aos alunos de um prato típico feito pela família, que seja uma mistura, contendo as informações sobre o nome do prato, a origem, os ingredientes utilizados na preparação, como é preparado e uma foto ou imagem ilustrando. Após, os alunos apresentaram aos colegas suas pesquisas, compartilhando suas informações pesquisadas.	Vida e evolução	PRINCÍPIO DO ENGAJAMENTO (MOTIVAÇÃO) PRINCÍPIO DA REPRESENTAÇÃO PRINCÍPIO DA AÇÃO E EXPRESSÃO
MATEMÁTICA 4º ANO REGULAR	No componente curricular de Matemática, após o estudo sobre miligrama, grama e quilograma, os alunos utilizaram essas unidades de medida para registrar a receita do prato típico pesquisado.	Grandezas e medidas	PRINCÍPIO DO ENGAJAMENTO (MOTIVAÇÃO) PRINCÍPIO DA REPRESENTAÇÃO PRINCÍPIO DA AÇÃO E EXPRESSÃO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)	Iniciamos a aula com a professora contando a história na luva “A cesta de Dona Maricota”. Depois os alunos puderam recontar de acordo com o que lembravam da história. Para essa atividade, foram confeccionados palitoches, onde os alunos puderam representar as falas das frutas e verduras ou legumes presentes na história. E ainda, recortaram as imagens para colocar corretamente no vidro da compota ou na panela do sopão.	Estratégia de leitura	PRINCÍPIO DO ENGAJAMENTO (MOTIVAÇÃO)

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)	Na sequência, a professora entregou aos alunos panfletos de supermercado, para que recortassem as imagens de alimentos saudáveis para guardar na cesta da Dona Maricota.	Formação do leitor	PRINCÍPIO DA AÇÃO E EXPRESSÃO
	Em seguida, foi realizado o jogo “Alimente a Dona Maricota”, onde os alunos recortaram as figuras das frutas, verduras ou legumes e deveriam colocar corretamente dentro do pote, apenas os alimentos saudáveis que a Dona Maricota comprou na feira.	Vida e evolução	PRINCÍPIO DA AÇÃO E EXPRESSÃO
	Para finalizar, relembramos a história e cada aluno fez uma atividade impressa sobre o que aprendeu com a história da Dona Maricota: 1) Ligar as frutas até a composta de doces e os legumes e verduras até a panela para o sopão da Dona Maricota 2) Escrever no ditado ilustrado os nomes das frutas, legumes ou verduras que estavam na cesta da Dona Maricota. Recortar e colar os alimentos da cesta da Dona Maricota nos lugares correspondentes: frutas, legumes e verduras.	Compreensão leitora	PRINCÍPIO DA REPRESENTAÇÃO
EDUCAÇÃO FÍSICA REGULAR	Realizar a seguinte pergunta aos alunos? *Como é seu comportamento em relação à alimentação e atividade física? Ou O que você faz e come em casa no fim de semana? Transcrever para um cartaz as respostas obtidas dos alunos e expor na sala de aula.	Oralidade	PRINCÍPIO DO ENGAJAMENTO

EDUCAÇÃO FÍSICA REGULAR	Realizar uma roda de conversa com os alunos perguntando quem faz algum exercício ou atividade física em casa ou nos finais de semana. Perguntar sobre a alimentação que possui em casa e durante o período que permanece na escola. Após este momento entregar uma folha de papel para cada aluno e pedir para que eles desenhem ou escrevam as atividades que desenvolvem no decorrer da semana, separadas por dia. Posteriormente, solicite que compartilhem as respostas com os colegas. Perguntar às crianças quais seriam, entre as atividades citadas, aquelas que envolvem movimento do corpo e podem ser consideradas atividades físicas. Solicitar que enumerem os alimentos saudáveis e não saudáveis.	Oralidade	PRINCÍPIO DO ENGAJAMENTO
	Ler o texto juntamente com as crianças : A criança e a importância da atividade física e promover a leitura do material. Explorar o que os alunos compreenderam da leitura e pedir para que respondam as seguintes perguntas: Princípio do Engajamento 3 - Quem precisa fazer atividade física? - Para que a atividade física é benéfica? - Até que idade devemos praticar a atividade física? - Quais são os benefícios da atividade física para crianças? <i>Link:</i> http://educar-paracrescer.abril.com.br/zigzigzaa/materias/atividadefisica.shtml Em seguida, organize a turma em duplas e peça que cada aluno coloque a mão sobre o peito do colega, do lado esquerdo, para sentir as batidas do coração dele. Depois, proponha uma brincadeira que envolva movimento, podendo ser pique-pegas. Após os alunos brincarem, agrupe as mesmas duplas e peça que sintam novamente as batidas do coração e descubram se os batimentos aumentaram ou diminuíram. Converse com a turma sobre o que acontece com o corpo quando ele é colocado em movimento.	Compreensão leitora / escuta atenta	PRINCÍPIO AÇÃO E EXPRESSÃO

EDUCAÇÃO FÍSICA REGULAR	Exibir o vídeo Sid, o Cientista https://www.youtube.com/watch?v=bA-gylecg1Y, sobre a prática de exercícios físicos. Em seguida pedir que cada aluno conte como é a própria rotina alimentar e relatar se os alimentos que come são saudáveis ou não saudáveis. Organizar as crianças em duplas para que desenhem uma refeição saudável e escrevam o nome dos alimentos que compõem o prato. Quando todas terminarem, peça que socializem as respostas. Depois, promova um debate sobre o que vem a ser uma refeição saudável e quais tipos de alimento ela deve ter. Ao final, os alunos poderão montar uma sugestão de cardápio para as principais refeições do dia Princípio do Engajamento Princípio Ação e expressão 4 (café da manhã, almoço e jantar) de forma coletiva. O trabalho poderá ser feito em uma cartolina e, depois, afixado no mural da sala de aula.	Compreensão leitora	PRINCÍPIO DO ENGAJAMENTO PRINCÍPIO AÇÃO E EXPRESSÃO
	Dividir a turma em duas equipes, deixando – os em duas filas. A uma certa distância dispor no chão cartas de alimentos saudáveis e não saudáveis (jogo da memória). Ao sinal do professor cada aluno deverá sair correndo e virar duas figuras (que estarão viradas para baixo) e tentar formar o par. Se o aluno acertar os mesmos objetos marca um ponto, se não, volta correndo e passa a vez para o próximo da fila que deve estar prestando atenção nas cartas que forma viradas pelo colega e da equipe adversária.	Jogos e brincadeiras	PRINCÍPIO DA REPRESENTAÇÃO PRINCÍPIO AÇÃO E EXPRESSÃO

EDUCAÇÃO FÍSICA REGULAR	Stop alimentar dos movimentos Dividir a turma em três equipes ou mais. Formar uma fila para cada equipe. A uma certa distância ficará uma carteira disposta a frente de cada equipe. Nesta carteira ficará sentado uma pessoa se seu time, que será o escriba. Ao sinal da professora o primeiro de cada fila deverá sair correndo e falar para o escriba o nome de uma fruta, falando deverá retornar, tocar na mão do próximo colega e o mesmo realizar o mesmo procedimento, não repetindo a fruta. Ao final do tempo imposto pela professora, marca o ponto a equipe que falar a maior quantidade de frutas. Obs: Solicitar frutas, massas, grãos, alimentos não saudáveis.	Jogos e brincadeiras	PRINCÍPIO DA REPRESENTAÇÃO PRINCÍPIO AÇÃO E EXPRESSÃO
	Jogo PÉ COM PÉ: Dividir a turma em várias equipes de no mínimo 3 pessoas. Apresentar o jogo pé com pé (explicar as regras). O jogo consiste em um dominó gigante, onde as peças se encaixam com a fruta e seu respectivo pé (Ex: laranja fruta com o pé da fruta laranjeira. Ganha quem ficar sem cartas, ou que o menor número possível.	Jogos e brincadeiras	PRINCÍPIO DA REPRESENTAÇÃO PRINCÍPIO AÇÃO E EXPRESSÃO
EDUCAÇÃO INFANTIL (JARDIM E PRÉ) DO PERÍODO REGULAR E INTEGRAL	Na sala de aula, em roda de conversa foi Abordado o tema perguntando sobre o que os alunos entendem sobre alimentação saudável. Tivemos muitos relatos, onde se percebeu que os alunos tem uma ótima compreensão sobre a importância de uma boa alimentação, porém, algumas crianças por seletividade alimentar não tem o hábito em degustar vários tipos de alimentos, seja frutas, verduras, legumes ou alimentos como arroz, feijão, carnes, etc.	ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO	ENGAJAMENTO

EDUCAÇÃO INFANTIL (JARDIM E PRÉ) DO PERÍODO REGULAR E INTEGRAL	Após realizado a roda de conversa, trabalhamos a música “O QUE É QUE A COMIDA TEM”, disponível na plataforma youtube no <i>site</i> https://www.youtube.com/watch?v=KY-VXRqm-2Pg , através da música construímos um gráfico no qual cada aluno pintou com tinta guache o quadradinho correspondente a aquilo que gosta de comer (cenoura, alface, brócolis, pepino, laranja, morango, mamão, tangerina, feijão, arroz, sopinha de legumes, ovos, rabanada/pão batido no ovo – usado esta linguagem para melhor entender). Este gráfico ficou fixado na sala de aula.	CORPO, GESTOS E MOVIMENTO	AÇÃO E EXPRESSÃO
	Além do gráfico também foi explicado de onde vem os alimentos terra ou indústria. E ainda o que mais pode ser feito com cada alimento. Que outros tipos de verduras e legumes podem ser feitos saladas, que outros tipos de frutas também podem ser adicionadas, e que outros tipos de alimentos quentes podem ser feitos para o almoço ou jantar. Também indagamos que outros tipos de alimentos podem ser feitos com os alimentos trabalhados exemplo: laranja – bolo, suco; cenoura – pode ser consumida cru ou cozida, feito bolo, etc.	ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES	REPRESENTAÇÃO
	Em um segundo momento foi lido o livro de história “A menina que não gostava de fruta”. Durante a contação, cada vez que uma fruta era citada, um aluno erguia o fantoche ou o desenho com a fruta correspondente ou quando a menina Joaninha falava, sendo assim todos participaram. Com esta contação trabalhamos os nomes das frutas, os quais foram expostos no quadro pela professora, e os alunos utilizaram o alfabeto móvel para formar os nomes, bem como realizaram o traçado das letras dos nomes das frutas (laranja, morango, melancia, pera, uva, abacaxi, abacate, banana, kiwi, amora, cereja, figo, coco, mamão, goiaba).	ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO	ENGAJAMENTO

EDUCAÇÃO INFANTIL (JARDIM E PRÉ) DO PERÍODO REGULAR E INTEGRAL	Realizaram atividades de aliterações onde identificaram a letra inicial da fruta seguida da palavra. Esta atividade teve todo um cuidado para que não se repetissem palavras com a mesma inicial visto que os alunos não sabem ler. Com estas mesmas frutas citadas acima, brincamos de “Fui a Feira”, após concluírem a atividade dirigida com o alfabeto móvel.	TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS	REPRESENTA- ÇÃO
	Com fantoches das frutas os alunos aprenderam os seus nutrientes e em seguida brincaram livremente com os mesmos, incentivando a sua criatividade, imaginação e oralidade. Para finalizar esta atividade com fantoches, os alunos realizaram uma contação de histórias com fantoches a sua maneira.	ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO	AÇÃO E EXPRESSÃO
	Para explorar a linguagem matemática, os alunos receberam a atividade no papel e contaram as sementes das frutas e registraram com números no espaço indicado, nesta mesma atividade exploramos a adição através da ludicidade, onde os alunos representaram cada sementinha com bolinhas de papel e na oralidade expressavam a quantidade de sementes entre duas frutas.	ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMA- ÇÕES	REPRESENTA- ÇÃO
	Também construímos uma pirâmide alimentar onde no primeiro momento foi explicado o que é Pirâmide Alimentar. E com o auxílio do vídeo explicativo disponível na plataforma <i>youtube</i> no <i>site</i> https://www.youtube.com/watch?v=m-2cV6_ZzSwc e da pirâmide exposta em sala de aula, os alunos puderam compreender um pouco mais sobre os nutrientes de cada alimento que a compõe. Para a construção da pirâmide os alunos recortaram e colaram os alimentos de acordo com o traçado de cada figura.	CORPO, GESTO E MOVIMENTO	AÇÃO E EXPRESSÃO

EDUCAÇÃO INFANTIL (JARDIM E PRÉ) DO PERÍODO REGULAR E INTEGRAL	Os alunos também coloriram os alimentos imagens de alguns alimentos e separaram em saudáveis e não saudáveis e colaram no seu respectivo lugar. Para explorar ainda mais a criatividade e imaginação, foi distribuído para os alunos massinha de modelar e desafiados a modelar o alimento que mais gosta e depois venderam para os colegas estipulando valores mesmo não tem noção do que é cara ou barato.	TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS	REPRESENTAÇÃO
	Para finalizar os alunos juntamente com a professora irão fazer sucos para degustação e venda na feira do empreendedor. Ressalto que esta atividade ainda não foi concluída, mas acredito que será um sucesso.	ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES	AÇÃO E EXPRESSÃO
TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC'S)	Digitação receitas de família usando a ferramenta Microsoft Word. Respeitando a formatação: • Arial 14 NEGRITO para o título • Arial 12 para subtítulo e itens • Uso de marcadores nos itens (ingredientes) Uso de uma imagem da receita retirada da internet	Capital Cultural	AÇÃO E EXPRESSÃO
	Roda de conversa a respeito da necessidade de acessibilidade digital.	Acessibilidade	ENGAJAMENTO
	Gravação das receitas em áudio (AudioBook)	Uso de diferentes ferramentas digitais	REPRESENTAÇÃO

LÍNGUA PORTUGUESA 3º ANO REGULAR	Inicialmente foi realizada uma roda de conversa para levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos a respeito da alimentação saudável e dos gêneros textuais cardápio e receita. Em seguida, ainda como forma de introdução ao tema foi apresentado o seguinte vídeo: • “Turminha animal em: Toda comida boa!” Site: https://youtu.be/3-NibWZcW1U?si=RSj5kR-4n8IO-mik7 Após o vídeo, os alunos foram questionados sobre suas rotinas alimentares, as características dos alimentos que mais gostam e de onde eles vêm, sempre destacando a importância de uma alimentação variada.	Oralidade	ENGAJAMENTO
	Leitura silenciosa e em voz alta, individual e coletiva, com autonomia, fluência e compreensão dos gêneros textuais cardápios e receita culinária, compreendendo a função dos mesmos, localizando informações explícitas e implícitas, identificando o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráficos visuais e sanando possíveis dúvidas com relação a expressões desconhecidas. Além de atividades de análise linguística (substantivos, palavras com R ou RR, verbos e acentuação) com base nos textos trabalhados.	Formação do leitor / compreensão leitora	REPRESENTAÇÃO
	Exposição do que foi trabalhado em sala de aula às demais turmas da escola (características do gênero receita, porque o bolo leva esse nome e os ingredientes utilizados para que o bolo ficasse verde e amarelo), seguido da degustação do mesmo preparado pela auxiliar de cozinha da escola.	Oralidade	AÇÃO E EXPRESSÃO

EDUCAÇÃO INFANTIL (JARDIM E PRÉ) DO PERÍODO REGULAR E INTEGRAL	Após uma pesquisa realizada em casa e o registro em rascunho de uma receita culinária simples do prato preferido da família, o texto foi revisado e passado a limpo na escola, considerando sua organização e forma, sendo feitas as correções necessárias e em seguida colado ou desenhado uma foto ou desenho do prato. Posteriormente, as receitas da turma foram organizadas em um livro. Para a capa do mesmo intitulado “Receitas do 3º ano” todos os alunos elaboraram uma capa a qual foi escolhida por meio de votação.	Produção escrita	REPRESENTAÇÃO
	Após a leitura de uma receita culinária de salada de frutas e a organização prévia da participação de cada aluno, foi gravado um vídeo com o passo a passo desta receita. Por fim, os alunos também puderam fazer a degustação da mesma seguida de uma autoavaliação sobre o que deu certo e o que pode ser melhorado nas próximas produções.	Oralidade	AÇÃO E EXPRESSÃO
ARTE PERÍODO REGULAR	Criação de uma escultura, onde o aluno vai retirando parte do material (sabão), até alcançar resultado desejado, nome desse processo é modelagem por subtração. Para criar os desenhos utilizamos as forminhas de massinha, onde os alunos escolheram qual desenho desejam esculpir. Um momento lúdico, com resultado final a sua figura esculpida!	ARTES VISUAIS	AÇÃO E EXPRESSÃO

Fonte: Professores participantes da proposta.

Desenvolvimento do trabalho

As aulas foram realizadas de forma a atingir a aprendizagem dos alunos com ou sem dificuldades, visando priorizar as diferentes características e formas de aprender de cada um. Durante as aulas adaptou-se para que

todos participassem e manuseassem os diferentes materiais utilizados e construíssem o conhecimento de forma coletiva e inclusiva, haja vista, que os grupos de trabalho eram variados.

O desenvolvimento do trabalho e os materiais confeccionados durante as aulas foram armazenados para exposição na feira interdisciplinar realizada nas instituições.

Como produto final da sequência didática, foi realizada uma feira interdisciplinar de nome: *"Nutrindo conhecimentos: incluir e nutrir para novos costumes alimentares"*, em que todas as produções de forma material e intelectual durante a aplicação do projeto puderam ser expostas no intuito de apresentar as práticas exitosas realizadas a partir da formação oferecida pelo município de Porto União.

Durante a feira, além de trabalhos desenvolvidos pelos alunos, a comunidade escolar foi convidada a participar por meio da mostra do comércio local e familiar enfatizando a força da comunidade do campo.

A feira foi aberta ao público e contou com visitas de escolas de educação básica do município, representantes da Secretaria Municipal da Educação, representantes da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – Campus de União da Vitória entre outras.

No que diz respeito ao processo de avaliação, ele foi contínuo e se deu por meio de produções e diferentes maneiras de demonstração de internalização dos conhecimentos. Esses saberes foram discutidos durante as aulas, com intuito de atingir os objetivos, anteriormente citados, em cada um dos níveis de aprendizado.

Enfatiza-se que a perspectiva avaliativa utilizada seguiu parâmetros contínuos, formativos e processuais, os quais enfocaram as habilidades objetivadas em cada uma das sequências didáticas.

Sucederam atividades para desenvolvimento oral, escrito, interativo, corporal, imaginativo, lógico/matemático, social e inclusivo dos educandos com e sem dificuldades de aprendizagem e/ou deficiência.

Considerações finais

É possível afirmar que a grande maioria das habilidades educacionais almejadas foram atingidas por meio das atividades desenvolvidas por cada docente. Quanto à participação dos alunos, eles não demonstraram distanciamento nas atividades, pois perceberam que seriam possíveis outras formas de participar das atividades propostas e todos demonstraram mais empolgação.

A participação de grande maioria da comunidade escolar e equipe escolar, durante a execução deste projeto, demonstra que muitas vezes, a

educação inclusiva, mesmo que necessite de políticas públicas e investimento financeiro para que seja efetivada no dia a dia escolar, ela pode ocorrer. Dessa maneira, a inclusão de alunos na escola não deve depender apenas do poder público, mas também das pequenas atitudes do professor. Ao criar um ambiente acolhedor, promover a empatia e adaptar o ensino às necessidades individuais, o docente desempenha um papel fundamental na inclusão de todos os alunos. Essas atitudes contribuem significativamente para um ambiente educacional diversificado, colaborativo e receptivo, onde cada estudante se sente valorizado e capacitado a participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem, independentemente de suas diferenças.

Referências

BELINKY, Tatiana. **A cesta de dona Maricota**. 14. ed. São Paulo, SP: Paulinas, 2012.

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

CANTADA, Palavra. **Vídeo Sopa do neném** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5LSxEw2Yym0&ab_channel=PalavraCantada-Topic
Acesso em: 24 maio 2024.

PLETSCH, Márcia Denise et al. (Orgs.). **Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021.

PORTO UNIÃO. Secretaria Municipal de Educação (SME). **Diretrizes Curriculares Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de Porto União** - SC. Porto União, 2023.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho Universal para a Aprendizagem como estratégia para a inclusão escolar. **Revista Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 147-155, abr./jun. 2018.

O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM: PRÁXIS PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA

*SCHNEIDER, Gislaine Aparecida de Castro*¹

*SILVA, Sandra Salete de Camargo*²

Introdução

O presente trabalho visa apresentar um relato de experiência sobre a práxis pedagógica na Educação Infantil, tendo como estratégia o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), um dos temas abordados na Formação Continuada ofertada pelo município de Porto União em parceria com a UNESPAR/ Campus de União da Vitória, aos/as professores/as que atuam na Educação Básica (Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais) do referido município.

Tendo em vista o processo educacional, vale ressaltar que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, atendendo crianças de zero a seis anos de idade. Pensando nessa importante fase da vida do desenvolvimento humano, as experiências precisam ser ampliadas por meio de práticas educacionais inclusivas. Desse modo, busca-se pontuar quanto à importância de formação continuada voltada para a práxis pedagógica na perspectiva inclusiva de todos/as os/as educandos/as. Especificamente, apresentar por meio da sequência didática o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) como uma abordagem universalista que considera as especificidades, habilidades e potencialidades de educandos, com ou sem deficiência, para que o processo educacional ocorra com respeito e equidade.

Este estudo tem em seu percurso metodológico uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada com caráter descritivo e bibliográfico. Como prática pedagógica selecionou-se um planejamento aplicado em uma turma de Jardim II (crianças com 4 anos de idade), onde a temática explorada foi “Sentimentos e Expressões”, aproveitando a campanha Setembro Amarelo.

Acreditamos que a Formação Continuada é uma excelente ferramenta formativa para os/as profissionais de educação atualizar seus saberes e/ou adquirir novos conhecimentos que podem contribuir para a realização de práticas educativas inclusivas, nas salas do ensino comum.

¹ Professora efetiva da rede municipal de Porto União. Mestra em Educação Inclusiva. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4247650897538437>. E-mail: gislainesch@hotmail.com

² Professora no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná/Campus União da Vitória. Doutora em Educação. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/704428132405531>, E-mail: sandra.salete@unespar.edu.br

Formação Continuada de Professores: unindo teoria e prática para efetivação da inclusão

A formação continuada de professores/as da rede municipal (ano de 2024) propiciou aos profissionais da educação trocas e atualização de conhecimentos, relacionados a recursos, estratégias e abordagens inclusivas que colaboram para a prática no cotidiano escolar. Desse modo, Reis (2016), explicita que os/as profissionais da educação têm um papel relevante no processo educacional inclusivo, pois possui a responsabilidade de garantir que esses sujeitos de direito tenham acesso e condições necessária para desenvolver suas aprendizagens no ambiente escolar. A mesma autora ainda afirma que:

para que o acompanhamento dessas crianças seja adequado, é necessário que o professor possua um conjunto de saberes que envolvem as epistemologias que fundamentem o ato de aprender, além de habilidades e competências sobre mediação pedagógica no processo de ensinar, possibilitando que o estudante tenha independência para a realização de diferentes tarefas e desenvolvimento de suas habilidades” (Reis, 2016, p. 05).

Nesta ótica, é fundamental desde a Educação Infantil realizar planejamentos com atividades educativas e inclusivas para propiciar as crianças habilidades e conhecimentos que auxiliem na construção de sua autonomia em diversas atividades de sua vida. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017, p. 39) enfatiza que faz parte do ofício do/a professor/a “refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças”.

Para que a inclusão se efetive desde a Educação Infantil, faz-se necessário quebrar algumas barreiras que envolvem ambientes, recursos educacionais e humanos, para que o acesso, permanência e desenvolvimento das crianças (sem e com deficiência) aconteçam com qualidade e equidade de direitos, respeitando as necessidades educacionais de todos/as (Carneiro, 2012). A autora mencionada ainda pontua que,

Talvez o maior desafio esteja na prática pedagógica. Embora todos os aspectos mencionados sejam fundamentais e estejam atrelados uns aos outros, a ação pedagógica direcionada e intencional contribuirá em muito para a inclusão em seu sentido pleno.

Ao optar por um planejamento com práticas universalistas o/a professor/a consegue atingir um envolvimento maior por partes dos educandos, pois suas ações pedagógicas serão visando o processo de ensino-aprendizagem de todos/as. Neste contexto o/a profissional ainda estará diminuindo as barreiras de acesso as informações e estímulos que podem ser transformadas em conhecimentos. De acordo com Romano; Zerbato; Mendes (2023) a criança desenvolve sua cognição por meio da oferta de estímulos nos ambientes que está inserida e um modo de ampliar esse desenvolvimento cognitivo infantil é propiciar brincadeiras que envolvem o raciocínio e sua concentração.

Portanto, a formação continuada de professores/as também propicia momentos de reflexões sobre as práticas pedagógicas realizadas. Nesse contexto, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2014, p. 23). No momento de criticidade, faz-se necessário que os profissionais que atuam diretamente com as crianças pensem em ações que contemplem todos/as, de forma a fortalecer a perspectiva de Educação Inclusiva. Nessa perspectiva, a estratégia do DUA favorece significativamente o desenvolvimento das habilidades de todas as crianças, pois considera as diferentes formas de aprendizagens.

Sequência didática aplicada: utilizando o DUA como estratégia de ensino com práticas universalistas

O planejamento consistiu em uma sequência didática voltada para as crianças da faixa etária de 4 anos de idade, turma de Jardim II, do período matutino, do Núcleo de Educação Infantil Lina Sander, com a intenção de explorar os sentimentos e expressões (faciais e corporais) no decorrer de três dias (6h), tendo como temática a campanha Setembro Amarelo. Teve como objetivos o desenvolvimento das seguintes habilidades, disposta na tabela 1:

Tabela 1: Objetivos e habilidades desenvolvidas

OBJETIVOS E HABILIDADES DESENVOLVIDAS		
O eu, o outro e o nós	Corpo, gestos e movimentos	Escuta, fala, pensamentos e imaginação
EI03EO01 - Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.	EI03CG01 - Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música	EI03EF01 - Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.

EI03EO04 - Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.	EI03CG05 - Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.	
---	---	--

FONTE: Tabela organizada pela autora com base na proposta da BNCC (2017, p. 45; 47 e 49)

Como estratégia de abordagem utilizada em sala de aula optou-se pelo Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), pois como salientam Monechi e Guisso (2021, p. 91) “a abordagem do DUA busca ampliar as oportunidades para o desenvolvimento de cada estudante a partir de um contínuo planejamento pedagógico”. Os mesmos autores ainda salientam que

a ideia central do DUA é proporcionar uma abordagem educacional mais apropriada ao princípio constitucional (e universal) de que todos têm o direito à educação, atendendo às especificidades de pessoas que apresentam alguma necessidade especial de aprendizagem (Monechi e Guisso, 2021, p. 90).

Por meio dessa abordagem é possível pensar nas diferentes formas de aquisição do conhecimento, refletindo a partir das diretrizes e princípios do DUA:

a) as múltiplas formas de acesso à informação e conhecimento (“o quê” da aprendizagem); (b) as várias maneiras de abordar tarefas estratégicas (o “Como” da aprendizagem); e (c) várias maneiras de tornar-se e permanecer engajado no aprendizado (o “porquê” da aprendizagem). [...] estão envolvidas na variabilidade do processo de aprendizagem: 1) as redes de reconhecimento (reunir e categorizar o que se vê, se ouve e se lê); 2) redes estratégicas (organizar e expressar ideias); e 3) redes afetivas (ligam a experiência de aprendizagem a um fundo emocional, determinando o envolvimento e a motivação) (Bock; Gesser; Nuernberg, 2018, p. 149).

Considerando os princípios e diretrizes foram utilizadas as seguintes metodologias: 1) rodas de conversas e explanações sobre a temática (princípio do engajamento) com diferentes formas de comunicações e interações entre professora e crianças, momento de exposição de ideias, opiniões, sentimentos, expressões (faciais e corporais) e conhecimentos

sobre o conteúdo abordado. 2) Histórias da literatura infantil (princípio da representação), foram elencadas três histórias para ilustrar situações sobre a temática. Haja vista as diferentes maneiras de perceber e transformar as informações em aprendizagens (percepção visual, auditiva, e sinestésica), como recursos foram utilizados livros para leitura e contação das histórias apresentando imagens, palitoches e caixas de som. 3) atividades lúdicas envolvendo habilidades manuais, corporais e comunicativas (princípio da ação e expressão), momento em que as crianças também tiveram acesso a diferentes recursos pedagógicos.

Na tabela 2, apresentam-se os recursos utilizados para a aplicação da sequência didática, pois ao disponibilizar diferentes materiais e ferramentas as crianças tiveram a oportunidade de interagir e ter acesso a objetos de sua afinidade.

Tabela 2: Recursos utilizados na aplicação da Sequência Didática

1º dia	Livro “Pedro vira porco-espinho” (de Janaína Tokitaka), atividade impressa, lápis de cor, giz de cera, prato de isopor, tinta guache, garfo, massinha de modelar e palitos de dente.
2º dia	Livro em <i>pop-up</i> “Monstro das cores” (Anna Llenas), monstrinhos em E.V.A, atividades impressas, imagens de expressões faciais, canetinhas, lápis de escrever, tesoura, cartazes do alfabeto e cola.
3º dia	Caixa de palitoches dos personagens da história “O girassol solitário” (Sandra Diniz Costa), caixa de som, áudio da história do girassol, atividade impressa, tinta, pincel, cola, quixerinha, pipoca para estourar, giz de cera, lápis de cor, círculos de papel, lápis de escrever, canetinha.

Fonte: Dados organizados pela autora.

A diversidade de modos de internalizar os conhecimentos necessita de recursos/ferramentas diversificadas para atender a heterogeneidade de crianças que compõe as salas de aula. Deste modo, “não existe um meio de ação e expressão que seja ideal para todos os alunos; fornecer opções de ação e expressão é essencial (CAST, UDL. 2024).

No primeiro dia foi realizada a rotina (chamada, contagem de crianças e calendário), iniciamos a roda de conversa para introdução a temática sobre os sentimentos buscando relacionar com situações do cotidiano e ao filme *Divertidamente* (em cartaz nos cinemas, nesse período). Depois foi realizada a leitura do livro “Pedro vira porco-espinho” (Figura 1) com a intenção de mostrar que tem algumas situações que podem deixar a pessoa irritada, que devemos respeitar esses momentos e que é preciso trabalhar esse sentimento buscando outras coisas que deixe calmo/a. Foram realizados alguns questionamentos para provocar a interação e interpretação do texto. Foram apresentadas as

imagens impressas no livro durante a leitura e do animal porco-espinho no celular (explicando a analogia utilizada no livro).

Logo após, foram realizadas as atividades de motricidade fina (Figuras 2 e 3), momento em que as crianças coloriram utilizando lápis de cor, giz de cera e/ou tinta. Para a confecção do bichinho porco-espinho foi disponibilizado massinha de modelar e palitos de dente (quebrados ao meio) para representar os espinhos.

Figura 1: Livro, Pedro vira porco-espinho



Fonte: A autora, livro do acervo escolar

Figura 2: Arte com o garfo (Porco-espinho)



Fonte: Link de acesso - <https://www.atividadesprontas.com/atividades-de-interpretacao-com-o-livro-pedro-vira-porco-espinho/>

Figura 3: Imagem da autora, porco-espinho de massinha de modelar



Fonte: Link de acesso - https://br.pinterest.com/pin/792633603167333521/?nic_v3=1a5fOz0XB

No segundo dia, após a rotina de chamada, contagem de crianças e calendário foi retomado o assunto sobre sentimentos por meio de troca de conversas e apresentação dos monstrinhos das cores (em E.V.A) e os sentimentos que representam. Depois foi solicitado que cada criança expressasse (oralmente ou apontando para as imagens) como estava se sentindo (feliz, triste, com raiva, com medo ou outro sentimento) e justificasse (caso sentisse vontade).

Na sequência foi realizada a leitura da história “Monstro das cores” (Figuras 4 e 5) com a interação das crianças pontuando o nome da cor de cada monstro e imitando as expressões/sentimentos que representavam. Depois foram realizadas duas atividades impressas (figuras 6, 7 e 8). No primeiro momento as crianças tiveram que observar as imagens e ligar as expressões das crianças aos monstrinhos que representavam os sentimentos (utilizando canetinhas da cor do monstro), algumas crianças já foram realizando rapidamente e outras demandaram intervenções para realizar a leitura das expressões e ligar aos monstrinhos da história. No segundo momento precisaram recortar (umas com auxílio e outras sem auxílio) a lista de palavras dos sentimentos e colar (todos/as juntos/as acompanhando a professora), atentando-se ao som da letra ditada ou traçado apontado nos cartazes pela professora. Colaram a palavra identificada no espaço ao lado da imagem dos monstrinhos.

Figura 4: O monstro das cores (livro *pop-up*)



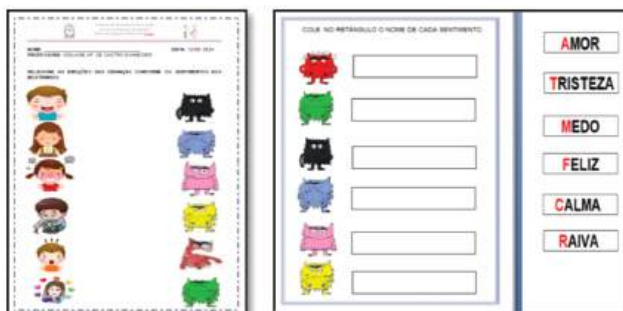
Fonte: a autora, material do acervo escolar

Figura 5: Leitura do livro “O monstro das cores”



Fonte: a autora

Figuras 6 e 7: Atividades impressas



Fonte: Link de acesso - <https://deysianesensei.blogspot.com/2020/03/alfabeto-letras-b-c-d-e-f-pinte-e.html>

Imagem 8: Crianças realizando as atividades



Fonte: a autora

No terceiro e último dia dessa temática, foi realizada a contação da história “Girassol Solitário” utilizando palitoches (figuras 9 e 10) e narrativa em áudio. Percebi que ao utilizar esses dois recursos algumas crianças conseguiram acompanhar os dois estímulos (auditivo e visual), outras prestaram atenção na encenação com os palitoches e uma pequena porcentagem ficou mais concentrada na narrativa (áudio que saía da caixa de som). Após a apresentação da história foi propiciado uma roda de conversa com diversos questionamentos para estimular a interpretação da mensagem por trás da história. No momento de diálogo todas as crianças participaram oralmente expondo suas opiniões.

Para a realização da atividade impressa, pintura do Girassol (figura 11), foram disponibilizados vários materiais (tinta, pincel, cola, quixerinha, pipoca para estourar, giz de cera e lápis de cor) para que as crianças pudessem escolher o modo em que iriam colorir as pétalas da imagem do Girassol (figuras 12 e 13). A maioria das crianças optaram por tinta, duas escolheram giz de cera e duas optaram por colagem (pipoca de estourar). Todas escolheram a tinta para colorir o caule da flor.

Após colorirem a imagem disponibilizada receberam quatro círculos de papel para desenhar as expressões feliz, bravo, triste e medo. Nesse momento muitas das crianças apresentaram insegurança para desenhar, foi quando desenhiei na lousa para que pudessem ter referência. Mesmo assim, teve criança que pediu ajuda para ilustrar as expressões. Para finalizar a atividade do girassol, com auxílio, realizaram a colagem e montagem dos círculos para formar o rosto de girassol (figuras 14 e 15). Gostaram tanto da atividade que pediram para levar para casa e mostrar para a família.

Figuras 9 e 10: Momento de contação da história



Fonte: a autora

Figura 11: Recursos de pintura e colagem colocados à disposição



Fonte: a autora

Figuras 12 e 13: Crianças colorindo a imagem com materiais diversos.



Fonte: a autora

Figuras 14 e 15: Criança realizando a colagem das expressões do girassol e a atividade pronta.



Fonte: a autora

Com relação à avaliação, ocorreu por meio das observações no decorrer das atividades propostas, considerando os critérios listados abaixo, interesse, participação e especificidades de cada criança:

- Demonstração de empatia pelos colegas percepção de que todos/as têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir;
- Comunicação de forma espontânea no decorrer das atividades ou necessita de estímulos para expressar ideias e sentimentos;
- Criação com o corpo formas diversificadas de expressão (facial e corporal) expondo sentimentos, sensações e emoções;
- Coordena suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas, se expressando por meio da linguagem oral e escrita [...].

Considerações finais

Por meio da sequência didática as crianças foram estimuladas a comunicar seus sentimentos e a entender a importância de se expressar para ser compreendido e receber ajuda sempre que necessário. Com as atividades foi possível conhecer um pouco mais cada criança, perceber seus medos, angústias, alegrias e momentos de frustrações.

Algumas crianças comunicaram-se e se expressaram sem dificuldades, outras precisaram de estímulos verbais para sentir segurança em comunicar (oral ou apontando) suas ideias, sentimentos e opiniões. Cada criança da turminha possui suas habilidades e especificidades. Utilizando as estratégias do DUA – Desenho Universal para Aprendizagem foi possível alcançar os objetivos propostos e perceber que o planejamento e a avaliação devem ser

flexíveis para que todos tenham a oportunidade de aprender e de demonstrar os conhecimentos adquiridos.

Nesse contexto, nota-se que as formações continuadas permitem o/a professor/a ampliar seus conhecimentos e ter um olhar diferente no momento de planejar suas aulas. Pois, os planejamentos pautados em abordagens universalistas possibilitam ao/a professor/a refletir sobre a heterogeneidade de crianças e modo de aprender que compõem sua turma, a buscar estratégias e recursos que colaborem com o processo educacional de forma inclusiva.

Referências

- BOCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. Desenho Universal para a Aprendizagem: a produção científica no período de 2011 a 2016. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 24, n.1, p. 143-160, jan-mar, 2018. DOI<https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000100011>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/ntsFQKh3yqVMvJCpyWfQd4y/>. Acesso em: 10 set. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. [BNCC]. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC: Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 17 jul. 2023.
- CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Educação Inclusiva na Educação Infantil. **Revista Praxis Educacional**. V. 8, n. 12, p. 81-95, jan/jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/688/574>. Acesso em: 28 nov. 2024.
- CAST.UDL. 2024. **About Universal Design for Learning (UDL)**. Disponível em: <https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl>. Acesso em: 11 out. 2024.
- COSTA, Sandra Diniz. **O girassol Solitário**. Uberlândia, MG: Claranto, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EznR-GOu8f0>. Acesso em: 25 jun. 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. EbookEverand.
- LLENA, Anna. **O monstro das cores**. Jandira, SP: Ciranda Cultural, 2020.
- MONECHI, Alessandra Boldrini; GUISSO Luana. O professor e a educação inclusiva: analisando a realidade escolar e a formação com enfoque na

perspectiva do desenho universal para a aprendizagem (DUA). **Kiri-kerê:** Pesquisa em Ensino, n. 10, jun.2021. DOI: 10.47456/krkr.v1i10.33082. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/33082>. Acesso em: 05 set. 2024.

QUERUBIM, Viviane Rosa. **Paulo Freire e o ensino superior:** referenciais freirianos para pensar a universidade brasileira. 2013, 206 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

REIS, Marlene Barbosa Freitas. Diversidade e Inclusão: desafios emergentes na formação docente. **REVELLI-** Revista de Educação, Linguagem e Literatura, v. 8, n. 1, abr. 2016. p. 1-18. ISSN 1984-6576. Dossiê Tópicos Especiais em Educação e Linguagem. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/4731>. Acesso em 09 de jun. 2023.

ROMANO, Soraia; ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho Universal para a aprendizagem: uma proposta...múltiplos caminhos. *In:* MENDES, Enicéia Gonçalves. **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum:** dos especialismos às abordagens universalistas. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontro Grafia Editora. 2023. 1. ed. Cap. 5. p. 100-124. DOI: 10.52695/978-65-5456-043-6.5.

TOKITAKA, Janaina. **Pedro vira porco-espinho.** 1. ed. São Paulo: Jujuba, 2017.

O DESENVOLVIMENTO DA EMPATIA COMO UM RECURSO IMPORTANTE NO PROCESSO DE INCLUSÃO NOS ANOS INICIAIS: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

*MISSAU, Denize Angélica¹
SANTIGO, Valkíria de Novais²*

Introdução

Esta pesquisa foi realizada com o objetivo de analisar se o trabalho com a empatia se configura como um recurso importante no processo de inclusão nos Anos Iniciais. A motivação para o desenvolvimento desse trabalho é advinda do anseio de conhecer melhor o aluno de baixa visão, bem como as principais estratégias de inclusão direcionada a esse público haja vista que no meu contexto de atuação profissional temos alunos com baixa visão inclusos. Sendo assim, aproveitei a oportunidade de termos a sala de recurso na escola, e em conversa com a professora que o atendia em contra turno, decidimos realizar um trabalho de conscientização com os alunos da turma com momentos de diálogo e dinâmicas que despertassem a empatia de toda a comunidade escolar como forma de qualificação profissional e pessoal.

A metodologia utilizada foi bibliográfica e de campo haja vista que no primeiro momento foram realizadas leituras, cursos de formação proporcionados aos professores da rede, e aplicação de uma sequência didática no contexto de atuação dos educadores e gestores. Entre as práticas realizadas para a coleta de dados podemos destacar de rodas de conversa, apresentação de vídeo sobre inclusão, jogos pedagógicos de acessibilidade, atividade prática de localização com os olhos vendados, atividades com os olhos vendados para despertar diferentes sensações, leitura, oralidade, produção de história em quadrinho e apresentação das produções.

Assim sendo, a seção a seguir versará sobre as atividades práticas desenvolvidas durante a aplicação da sequência didática que tiveram como objetivos: ressaltar a importância da visão por meio de atividades de leitura e produção escrita.

Desenvolvimento do trabalho

Ao iniciar o ano letivo de 2024, deparei-me com a necessidade de acolher meu aluno de baixa visão na turma. Aos poucos, foram sendo

¹ Professora da rede pública municipal de Porto União. Especialista em Pré escola e Séries Iniciais. E-mail: denize.angelica.missau@smepu.com.br

² Professora no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná/Campus União da Vitória. Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia. E-mail: kiriansantiago@gmail.com

necessários momentos de conversa e dinâmicas que melhorassem a convivência da turma.

Junto a isso, vinha sendo trabalhado nas aulas da Gêneros Educacionais com temas relacionados ao desenvolvimento da empatia. Durante o ano letivo, o curso de capacitação de docentes que nos proporcionou ainda mais a oportunidade de nos conscientizarmos da importância da inclusão na escola e em toda sociedade.

A fim de atender as demandas apresentadas e proporcionar a inclusão de maneira efetiva as ações o encaminhamento metodológico tomou como base os objetivos propostos pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) como apresentados no quadro 1, que segue:

Quadro 1: Objetivos da Sequência Didática com base na BNCC (2018)

OBJETIVOS/HABILIDADES DESENVOLVIDAS NAS AULAS
(EF06CI08) Explicar a importância da visão (captação e interpretação das imagens) na interação do organismo com o meio e, com base no funcionamento do olho humano. Compreender a importância da audição na interação do organismo com o meio, bem como seu auxílio na mobilidade. Reconhecer a importância das tecnologias relacionadas à visão e à audição para facilitar a vida cotidiana, tais como: guia, piso tátil, alfabeto Braille, lente corretiva, aparelho auditivo, implante coclear, <i>software</i> educacional.
(EF15LP14) Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias).
(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos.
(EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.
(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos.

FONTE: Elaborado pelas autoras com base na BNCC (2018)

A Sequência Didática percorreu três momentos. No primeiro momento foi realizada a apresentação da professora Reni Martins da Rosa à turma, a qual trabalha com alunos do AEE das turmas do ensino fundamental II na escola com o intuito de que todos pudessem conhecer e compreender que a inclusão é algo que envolve toda a escola e deve ser realizado de maneira dialógica

Segundo momento a turma assistiu um vídeo da Turma de Mônica sobre a Inclusão <https://www.youtube.com/watch?v=mOqg8jUf0cU>. Neste momento abriu-se para diálogo e reflexão sobre a importância de se colocar no lugar do outro, independente da necessidade especial ou limitação.

Imagem 1: Vídeo da Turma da Mônica sobre a Inclusão



Fonte: A autora (2024)

No terceiro momento foram realizadas algumas atividades propostas pela professora do AEE aos alunos da sala que serão descritas abaixo. Para melhor apresentação, também serão apresentadas as fotos de alguns momentos significativos.

Atividade 1 – Jogos pedagógicos de memória tátil e de números em braille, a fim de que os alunos pudessem conhecer e explorar diferentes possibilidades usadas com alunos de baixa visão e compreender que os jogos são confeccionados com materiais salientes e com texturas diferentes.

Imagem 2. Jogos pedagógicos de memória tátil e de números em braille



Fonte: A autora (2024)

Na *atividade 2*, os alunos foram orientados a fazer duplas e receberam faixas de TNT, onde um vendava os olhos o outro, guiando-o pelo pátio da escola. Este momento foi muito importante para a compreensão do que significa empatia e confiança no outro.

Imagem 3: passeio com colega guia pela escola



Fonte: A autora

Atividade 3, ao retornarem para a sala, ainda com os olhos vendados, todos receberam uma folha de papel para tentar escrever o que a professora ditava. Em seguida, tiravam a venda dos olhos e observavam como conseguiram se organizar sem a visão.

Imagem 4. Tentativa de escrita com os olhos vendados



Fonte: A autora

Na atividade 4, os alunos, com os olhos vendados, a professora passava pelas carteiras de cada aluno com a caixa tátil, que tirava um objeto de dentro tentando adivinhar o que era, manuseando e sentindo diferentes texturas, formas e sons. Em seguida, tiravam a venda dos olhos e viam o que tirou da caixa.

Imagem 5. Imagem Caixa tátil



Fonte: A autora

Na atividade 6, ainda com os olhos vendados, os alunos recebiam tubos cheios de sementes, areia, para tentar adivinhar pelo som o que tinha dentro, despertando assim sensações auditivas que reconhecem.

Imagem 6. Trabalhando o sentido da audição



Fonte: A autora

Na atividade 6 - Com os olhos vendados, os alunos recebiam potinhos cheios de condimentos e plantas medicinais, para tentar adivinhar pelo cheiro, despertando assim sensações olfativas que reconhecem.

Imagem 7. Trabalhando o sentido do olfato



Fonte: A autora

Na atividade 7 - Com os olhos vendados, os alunos recebiam potinhos cheios de condimentos e plantas medicinais, para tentar adivinhar pelo paladar o gosto da canela, despertando assim sensações gustativas que reconhecem.

Imagem 8. Trabalhando o sentido do paladar



Fonte: A autora

Na atividade 8 foi realizada Produção e apresentação de Histórias em Quadrinhos sobre o tema para finalizar a sequência didática.

Imagem 9. História em quadrinhos



Fonte: A autora

A atividade de produção textual foi muito proveitosa, sendo que os alunos ao se colocarem no lugar do outro produziram textos mais inclusivos em que todos os alunos da sala são participantes do processo de formação do conhecimento. Com isso, pode-se perceber o quanto foi prazeroso aos alunos participar das atividades que, ao se colocarem no lugar do colega, passaram a compreendê-lo em suas limitações, melhorando o relacionamento da turma, com olhar de respeito às diferenças e estreitando laços de amizade.

Resultados alcançados/considerações

Diante das atividades e intervenções realizadas pode-se compreender que os resultados foram muito significativos haja vista que todos realizaram as atividades propostas com entusiasmo, sendo mais capazes de compreender e valorizar os cinco sentidos para nossa interação com o mundo e entendendo que a aprendizagem acontece de formas variadas e deve atender as necessidades de todos.

Portanto, conclui-se que o exercício da empatia melhorou muito o relacionamento de todos na sala de aula, na escola e na vida, logo compreende-se que trabalhar a empatia configura-se como além de necessária é relevante para a inclusão de todos no ambiente escolar.

Entre os objetivos alcançados destacamos que os alunos compreenderam a importância da visão na interação do organismo com o meio e, com

base no funcionamento do olho humano; foram capazes de compreender a importância da audição na interação do organismo com o meio, bem como seu auxílio na mobilidade; reconhecer a importância das tecnologias relacionadas para facilitar a vida cotidiana, das pessoas que têm baixa visão, tais como: guia, piso tátil, alfabeto Braille, lente corretiva, aparelho auditivo, implante coclear, *software* educacional.

Referências

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação:** por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998.

Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de Porto União - SC.** Adm 2021-2024. Porto União - Santa Catarina, 2022.

Gênios Educacional. **Gênios Viajantes – 4º ano.** Ribeirão Preto: Autores. Associados, 2021.

OLIMPÍADAS E PARAOLIMPÍADAS: APLICANDO CONCEITOS DE TRABALHO COLABORATIVO E INCLUSÃO

*OLIVEIRA, Rubia Cristina Braz de¹
ROCHA, Adriely Aparecida de Brito²
SANTOS, Maria de Lourdes Furkim dos³
SACHINSKI, Ivanildo⁴*

Introdução

Este texto relata os trabalhos desenvolvidos pelas professoras proponentes a partir das dinâmicas trabalhadas nos Cursos de Formação Continuada da Prefeitura Municipal de Porto União/SC em parceria com a Universidade Estadual do Paraná, Campus de União da Vitória/PR, com temáticas relacionadas a educação especial e inclusiva. A proposta foi desenvolvida na Escola Cívico-Militar e Núcleo Educacional João Fernando Sobral, em razão do evento denominado Mostras de Trabalhos do ano de 2024, envolvendo toda a escola. Evento de caráter anual, desde o ano de 2022.

A escolha do tema “Olimpíadas e Paraolimpíadas” aconteceu já no início de ano de 2024, por estarem acontecendo no ano corrente na cidade francesa de Paris. A problemática construída para este momento foi: como possibilitar aos alunos da Escola Cívico-Militar e Núcleo Educacional João Fernando Sobral o reconhecimento do Mundo por meio da temática Olimpíadas/Paraolimpíadas através do desenvolvimento da autonomia na construção dos conhecimentos e da transdisciplinaridade embasados nas competências da BNCC e das Diretrizes Curriculares Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de Porto União – SC?

Como objetivo geral, buscamos proporcionar o reconhecimento do Mundo por meio das problemáticas olímpicas/paraolímpicas com trabalhos mediados pelos docentes, construídos e apresentados pelos alunos. Este relato apresenta três momentos, uma problemática a respeito das relações conceituais, epistemológicas, com aproximações do tema, relato de trabalhos realizados e apontamentos sobre os ganhos e conquistas durante a realização do mesmo.

¹ Gestora do Núcleo Educacional João Fernando Sobral da rede pública municipal de Porto União. Especialista em Língua Inglesa. E-mail: rubiacristinabrazdeoliveira76@gmail.com

² Pedagoga do Núcleo Educacional João Fernando Sobral da rede pública municipal de Porto União. Especialista em Gestão Educacional - Administração, Supervisão e Orientação. E-mail: adrielybrito@yahoo.com.br

³ Pedagoga do Núcleo Educacional João Fernando Sobral da rede pública municipal de Porto União. E-mail: mfurkimdossantos@yahoo.com.br

⁴ Professor no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná/Campus União da Vitória. Doutorando em Educação. E-mail: ivanildo.sachinski@ies.unespar.edu.br

A formação para Educação Especial e Inclusiva

A década de 1990 trouxe à tona uma série de diálogos que vinham sendo estabelecidos nas décadas anteriores sobre o atendimento a um público até então deixado de lado, aquelas pessoas com deficiência ou transtornos. Eventos como a Declaração de Educação para Todos em Jontiem – Tailândia / 1990, e Declaração de Salamanca na Espanha em 1994 evidenciaram ao cenário mundial uma necessidade urgente e imediata de trazer para a educação essa parcela da população. No Brasil esse processo resultou em diferentes ações, destacando uma das principais, a criação da modalidade de Educação Especial na LDBEN 9394 de 1996 (Brasil, 1996), como trabalham Scheibe (2008) e Saviani (2009).

Podemos considerar que a Legislação datada da década de 1990 e do início do século XXI impuseram diferentes formatos e possibilitaram uma maior flexibilidade no modelo formativo para a área, entretanto, com poucas ou superficiais referências à formação de professores para a Educação Especial e Inclusiva, abrindo uma significativa lacuna nas formações.

Michels (2006) considera que a formação tem um papel de extrema importância para que o processo de inclusão permita aos alunos o desenvolvimento de potencialidades e que passe a ressignificar a falsa ideia de uma forma “diferente” ou um “fazer a mais” em sala de aula, permitindo que esses espaços possam oportunizar processos de crescimento acadêmico, social, cultural aos alunos dessa modalidade de ensino

...os professores são considerados os gestores da educação e da escola. Sua formação deve adquirir caráter prático e instrumental. E uma das tarefas destinadas a esses sujeitos é a inclusão dos alunos que historicamente foram excluídos da escola. A inclusão, então, aparece como propulsora de uma nova visão da escola. Agora sob a narrativa do respeito às diferenças, oportuniza-se educação diferente para “compensar” as diferenças sociais. (Michels, 2006. p. 407).

Buscando estabelecer uma linha direta entre o que foi vivenciado na formação continuada e a realidade estabelecida, desenvolveu-se o trabalho junto a as turmas da escola, gerando envolvimento e participação ativa de toda comunidade escolar.

A escolha do tema

A temática escolhida levou em conta os eventos internacionais do ano de 2024, com as edições das Olimpíadas e das Paraolimpíadas, ambas na

capital da França, Paris. A atividade foi a Mostra Escolar, a qual envolveu toda a escola além de receber a comunidade escolar e a visita de outras escolas/colégios do município.

O tema escolhido, para o ano letivo de 2024 foi as Olimpíada e Paraolimpíadas, que ocorrem de 4 em 4 anos, e neste ano foi sediada em Paris. O tema foi adaptado e trabalhado em todas as séries e disciplinas, cada qual com sua especificidade, proporcionando que todos os alunos estivessem envolvidos, e pesquisando sobre o tema. A Equipe Gestora organizou toda a dinâmica de como ocorreria o evento no mês de junho, auxiliando os professores do Núcleo. Cada professor, envolvendo o tema Olimpíadas/Paraolimpíadas, escolheu atividades dentro da sua disciplina e de forma transdisciplinar, trabalhando os conhecimentos de maneira plural, buscando romper as fronteiras entre uma disciplina e outra, oferecendo aos alunos a aquisição dos conhecimentos de caráter contextualizado. Cada atividade desenvolvida no dia da mostra escolar foi entregue antecipadamente em forma de projeto, para melhor organização da escola.

Trabalhos desenvolvidos

Na atividade nominada de “Maquetes E Cartazes Das Modalidades Olímpicas/Paraolímpicas 2024–Paris” os alunos pesquisaram as modalidades olímpicas e puderam reproduzi-las em maquetes, objetivando desenvolver habilidades como:

(EF12EF01) Experimentar, fruir e recriar brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas.

EF09CI06: Avaliar o impacto da ciência e tecnologia no esporte.

(EF06MA21) Construir figuras planas semelhantes em situações de ampliação e de redução, com o uso de malhas quadriculadas, plano cartesiano ou tecnologias digitais.

(EF06MA24) Resolver e elaborar problemas que envolvam as grandezas comprimento, massa, tempo, temperatura, área (triângulos e retângulos), capacidade e volume (sólidos formados por blocos retangulares), sem uso de fórmulas, inseridos, sempre que possível, em contextos oriundos de situações reais e/ou relacionadas às outras áreas do conhecimento.

(EF07MA29) Resolver e elaborar problemas que envolvam medidas de grandezas inseridos em contextos oriundos de situações cotidianas ou de outras áreas do

conhecimento. (Brasil, 2018)

EF05GE04: Compreender a localização geográfica dos países e sua influência cultural.

EF09GE10: Analisar o impacto dos grandes eventos no espaço urbano. (Brasil, 2018)

Figura 1 maquetes realizadas pelos alunos



Fonte: Arquivo da Escola

No trabalho denominado de “Alimentação Saudável: alimente-se como um atleta e cresça saudável!” as crianças foram motivadas a desenvolverem pesquisas sobre os efeitos da alimentação saudável e possibilidades que podem auxiliar na vida cotidiana, possibilitando um maior convívio e práticas que lhes promovem maior saúde. Nesse tópico ainda forma debatidos os padrões estabelecidos pela sociedade e consequentemente a quebra de paradigmas que precisa ser construída quando pensamos em pessoas com deficiência. Foram definidas como habilidades a serem trabalhadas:

(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.

(EF05CI09) Discutir a ocorrência de distúrbios nutricionais (como obesidade, subnutrição etc.) entre crianças e jovens a partir da análise de seus hábitos (tipos e quantidade de alimento ingerido, prática de atividade física etc.).

Figura 2 Explicações dos alunos sobre alimentação saudável.



Fonte: Arquivo da Escola

No trabalho “Autor Francês Antoine De Saint-Exupéry, sala temática do Pequeno Príncipe” foram trabalhados temas referentes ao conto e desenvolvidas habilidades relacionadas a leituras, interpretação e aproximação das histórias com a realidade dos alunos, como na seguinte habilidade:

(EF89LP32.) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, como também entre esses textos e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), preferencialmente regionais, quanto aos temas, personagens, estilos, autores, etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, *pastiches*, *trailer* honesto, vídeos-minuto, *vidding*, dentre outros. (Brasil, 2018)

Figura 3 Sala temática – Conto do livro “O pequeno Príncipe”



Fonte: Arquivo da Escola

Outros trabalhos também buscaram apresentar as semelhanças e diferenças entre as atividades desenvolvidas, os modelos de competição e as adaptações entre olimpíada e paraolimpíada, ressaltando a necessidade de reconhecimento e valorização de ambos os espaços.

Figura 4 Sala explicativa sobre as paraolimpíadas



Fonte: Arquivo da Escola

A base do projeto levou em conta a aplicação dos conceitos nas diferentes atividades e disciplinas, como no uso dos dados em Estatística (média, mediana, moda); probabilidade; geometria (formas e áreas); unidades de medida (tempo, distância, massa): utilização de dados das olimpíadas para explorar conceitos matemáticos. Na construção dos mascotes olímpicos, com desenhos e representações.

Figura 5 Sala dos Mascotes olímpicos



Fonte: Arquivo da Escola

Outra importante atividade foi a “Encenação das fábulas do escritor francês Jean de La Fontaine” com envolvimento de todos os alunos e que levou em conta o trato na sala de aula e suas relações com o nosso cotidiano.

EF35LP21 Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

EF69AR27 Pesquisar e criar formas de dramaturgias e espaços cênicos para o acontecimento teatral, em diálogo com o teatro contemporâneo.

EF15LP09 Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado. (Brasil, 2018)

Figura 6 Representação das Fábulas de Jean de La Fontaine



Fonte: Arquivo da Escola

A atividade denominada “*Lapbook*: história das olimpíadas” foi desenvolvida ressaltando as diversas histórias de vencedores dos jogos olímpicos, e que pode evidenciar habilidades da BNCC (2018), como “(EF69AR02) Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço.” e “(EF69AR05) Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, performance etc.)”, possibilitando entrar em contato com nomes e histórias diversas, criando identificação e proximidade com suas realidades.

Figura 7 Exposição dos *Lapbook*



Fonte: Arquivo da Escola

Foram propostas também apresentações, e uma delas foi denominada de “Arte marcial caratê - estilo shotokan”. O Shotokan é um dos estilos mais populares de caratê do mundo, que remonta ao Japão do início do século XX. Possui em sua essência técnicas precisas e poderosas, combinando força física e mental, exigindo disciplina, foco e dedicação de seus praticantes. Educacionalmente contribui para aumentar a concentração e a atenção, a autoestima, a coordenação, estimular a criança a ser mais pacífica, aumentando a aceitação e o respeito.

Figura 8 Apresentação do Caratê



Fonte: Arquivo da Escola

Também foi realizada a atividade na qual foram representadas as bandeiras das 173 nações participantes.

Figura 9 Algumas das 173 bandeiras espalhadas pela escola.



Fonte: Arquivo da Escola

Considerações finais

A construção de atividades coletivas, que envolvam trabalho em grupo, cooperação, desenvolvimento de habilidades motoras, sociais e culturais é um grande ensejo aos processos de inclusão. Foi possível entender as relações estabelecidas entre os diversos atletas com seus objetivos de desporto e de vida. Proporcionar um olhar diferenciado para as crianças com atividades que envolvam as Olimpíadas e as Paraolimpíadas é abrir possibilidades para se mudar a forma de pensar e agir, e ao mesmo tempo projetar um novo olhar sobre as capacidades humanas.

Se tornou marcante o trabalho dos professores para realizarem as atividades coletivas e para o dia da exposição, bem como o envolvimento dos alunos que fizeram as apresentações, se empenhando para estarem durante o dia todo da mostra, que funcionou nos dois períodos, matutino e vespertino.

Esses trabalhos envolvendo Feiras/Mostras escolares, são atividades que requerem muito trabalho, mas que o resultado sempre impressiona e proporciona aos alunos aprendizados que ficam concretizados, além de proporcionar, não só aos alunos da educação especial, mas para toda a escola, protagonismo e autonomia.

Referências

BATISTA, Rafael. Símbolos olímpicos. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/educacao-fisica/simbolos-olimpicos.htm>. Acesso em 11 de fevereiro de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96**. 20 de dezembro de 1996.

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

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

PORTO UNIÃO. **Diretrizes Curriculares Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de Porto União – SC** Secretaria Municipal de Educação (SME) 2023.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v.14n. 40 jan./abril. 2009.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil: A herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008.

PARANGOLÉ, DANÇA E ARTE: VIVENCIANDO A DIVERSIDADE

TRINDADE VIANA, Jóis.¹

SACHINSKI, Ivanildo²

Introdução

A arte, enquanto campo de conhecimento e prática, exerce um papel central no processo formativo dos indivíduos, promovendo o desenvolvimento da criatividade, da percepção crítica e do senso estético. No contexto educacional brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe uma abordagem abrangente e inclusiva das artes, que contempla tanto as linguagens tradicionais quanto as formas inovadoras de expressão artística que emergem nas práticas contemporâneas. Nesse sentido, o Parangolé, concebido pelo artista Hélio Oiticica, se destaca como uma proposta de imersão artística que transcende as fronteiras da arte convencional, unindo pintura, escultura e performance em uma obra que dialoga diretamente com o corpo e o espaço.

O Parangolé, ao integrar o movimento corporal à obra artística, desafia as concepções tradicionais de arte, propondo uma experiência sensorial e dinâmica que rompe com os limites da visualidade estática. Sua abordagem interativa e de fusão entre arte e corpo não só reforçam a importância do envolvimento ativo do espectador, mas também abre novas possibilidades para a construção do conhecimento artístico nas práticas pedagógicas. Nesse contexto, a obra de Oiticica oferece uma rica oportunidade para refletir sobre as influências culturais que moldam a arte brasileira, além de proporcionar uma plataforma para o desenvolvimento da percepção sensível e a ampliação do repertório imagético dos estudantes. (Silva, 2018).

O uso Parangolé no ambiente escolar permite criar espaços de experimentação artística que estimula a criação e a expressão individual, mas também favorece o trabalho coletivo e colaborativo. Esse processo de criação, que envolve diferentes formas de expressão, desde o movimento até o uso de materiais não convencionais, promove uma reflexão crítica sobre as práticas artísticas e a relação entre o corpo, o espaço e o tempo. A interação com essas formas de arte contemporânea possibilita uma compreensão mais ampla das matrizes culturais que permeiam as

¹ Professora da rede pública municipal de Porto União. E-mail: jois.trindade.viana@smepu.com.br

² Professor no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná/Campus União da Vitória. Doutorando em Educação. E-mail: ivanildo.sachinski@ies.unespar.edu.br

manifestações artísticas locais e nacionais, além de fomentar o respeito e a valorização da diversidade cultural.

Este artigo tem como objetivo analisar o Parangolé enquanto uma ferramenta pedagógica capaz de enriquecer o ensino de arte, propondo novas formas de engajamento e reflexão que estimulem a percepção, a criatividade e a reflexão crítica dos estudantes. Ao abordar essa obra, busca-se contribuir para a formação de um repertório artístico que valorize tanto as linguagens tradicionais quanto as contemporâneas, permitindo aos alunos expandir suas formas de pensar e expressar-se artisticamente, dentro de um contexto cultural plural e dinâmico.

Desenvolvimento

A década de 1960 foi um período marcante para as artes, com o surgimento de diversas linguagens e práticas inovadoras que desafiavam as convenções estéticas e as fronteiras dos campos artísticos estabelecidos. Dentro deste contexto, a performance surgiu como um fenômeno multifacetado, caracterizando-se por uma linguagem artística que integra e articula diferentes formas de expressão, como teatro, música, artes visuais, poesia, vídeo e dança, entre outras possibilidades. A performance, muitas vezes considerada vanguardista, quebrou com os padrões estéticos da época, e se distanciou das formas tradicionais de apreciação artística, ao enfatizar o processo criativo e a experiência vivencial do espectador. A sua principal característica reside na sua natureza efêmera, na interação direta entre o artista e o público, e na busca incessante por novas formas de representar e compreender a vida, as pessoas, a natureza e o universo. (Santana, 2021)

A performance, ao incorporar uma gama de linguagens diversas, instigou uma reflexão sobre o papel do corpo na arte e sobre as formas de expressão que emergem da interação entre sujeito e objeto artístico. A partir de sua definição, essa forma de arte propõe uma reflexão profunda sobre a própria natureza da criação artística, entendida como infinita, em constante expansão e transformação. Ao contrário das obras de arte tradicionais, que muitas vezes permanecem fixadas em um suporte físico ou visual, a Performance transcende essas limitações ao desafiar a separação entre arte e vida, convidando o espectador a participar ativamente do processo criativo, seja observando, seja se envolvendo na ação performática. Este movimento transformador ressignificou o papel do espectador, anteriormente passivo, no contexto da arte, ao torná-lo uma parte integrante da obra, participando da construção de significados que são gerados no momento da performance. (Santana, 2021)

É dentro dessa perspectiva de inovação artística e de busca por novos horizontes expressivos que se insere o parangolé, uma das obras mais emblemáticas do artista Hélio Oiticica. O Parangolé não se limita a ser uma peça de arte tradicional; ele transcende as fronteiras da escultura e da pintura ao se constituir como uma forma de arte vestível, que incorpora o corpo e a performance como elementos centrais da sua execução. O Parangolé é uma fusão de diferentes linguagens artísticas, incluindo as artes visuais, a dança, o teatro e o conceito de performance, propondo um novo tipo de interação entre o sujeito e a obra. Criado por Oiticica em 1964, o Parangolé é uma série de capas feitas de tecidos coloridos, que funcionam simultaneamente como esculturas e como roupas, permitindo que o corpo do participante se torne um componente ativo da obra de arte. (Silva, 2018).

Essas peças de tecido, frequentemente chamadas de “parangolés”, são mais do que simples vestimentas. Elas são símbolos de liberdade, movimento e transformação. Ao serem vestidas, elas adquirem vida e significado, criando uma nova dimensão de interação e expressão. O Parangolé não é uma obra que apenas é observada, mas uma obra que exige a participação ativa do espectador, ao convidá-lo a se envolver fisicamente com a obra, seja através do uso do objeto ou da experiência sensorial que ela proporciona. O corpo, ao se integrar ao Parangolé, transforma-se em uma extensão da obra de arte, conferindo-lhe uma multiplicidade de significados, que vão além da forma e da estética. Oiticica, com isso, questiona os limites da arte tradicional, buscando integrar a experiência subjetiva e a participação ativa do público, criando uma obra que é simultaneamente visual, performática e corporal.

A relação entre o Parangolé e o corpo do participante é fundamental para entender a proposta de Oiticica. O artista não via o corpo como um simples suporte para a obra, mas como um elemento vital que ativa a obra e a transforma em algo dinâmico e mutável. Ao ser incorporado ao corpo, cria uma nova forma de expressão, que se distancia das convenções do vestir tradicional e adentra o campo da arte performática. A peça de tecido, em sua forma flexível e colorida, torna-se um meio de expressão corporal, permitindo que o participante se movimente e interaja com o ambiente de forma única. A relação entre o corpo e o Parangolé estabelece uma nova forma de percepção, em que o espectador, ao se tornar participante, experimenta a obra de maneira sensorial e pessoal, criando um espaço de diálogo entre arte, corpo e sociedade. (Silva, 2018).

Figura 01 - Expressão e Movimento: Atividade Criativa com o Parangolé



Fonte: [fotografia] 2024. Foto tirada com celular pessoal.

O Parangolé é uma representação de liberdade e ruptura com as convenções sociais e culturais. Em um momento histórico marcado pela repressão política e social no Brasil, especialmente durante a ditadura militar, Oiticica utilizou o Parangolé como uma forma de resistência. Ao permitir que o corpo se expressasse livremente através da cor e do movimento, ele propôs uma ruptura com os padrões de controle e conformidade impostos pela sociedade. Portanto, não se limita a ser uma obra de arte que questiona os limites da pintura e da escultura, mas também se posiciona como um ato político, que busca dar voz ao corpo e à subjetividade dos indivíduos. (Silva, 2018).

O uso de tecidos coloridos, frequentemente associados ao carnaval e à cultura popular brasileira, também é significativo nesse contexto. O Parangolé dialoga com a cultura popular, ao incorporar elementos da arte tradicional brasileira e ao resgatar a ideia de uma arte que é acessível e democrática, capaz de se comunicar com todos os indivíduos, independentemente de sua classe social ou formação intelectual. Ao integrar essas referências culturais, Oiticica não só cria uma obra de arte que é simultaneamente popular e vanguardista, mas também constrói uma ponte entre as diferentes camadas da sociedade, unificando-as por meio da experiência sensorial e emocional proporcionada pela obra.

Figura 02 - Corpo e Arte: Vivência Criativa com o Parangolé



Fonte: [fotografia] 2024. Foto tirada com celular pessoal.

No campo da educação, o Parangolé oferece uma rica oportunidade para os educadores refletirem sobre a possibilidade de incorporar a arte como uma experiência vivencial e transformadora. Através de práticas pedagógicas que envolvem a criação e a utilização de Parangolés, os alunos podem experimentar uma abordagem inovadora da arte, em que a expressão individual e coletiva se dá por meio do corpo, da cor e do movimento. A construção de Parangolés nas aulas de arte, portanto, não é apenas um exercício técnico, mas uma experiência de imersão na obra de Oiticica, que proporciona aos alunos uma compreensão mais profunda das relações entre arte, corpo, cultura e sociedade. (Silva, 2018; Santana, 2021).

Os estudantes têm a oportunidade de experimentar a arte de maneira dinâmica e interativa, explorando a relação entre o corpo e o espaço, entre o movimento e a criação. Além disso, a prática de criar e usar Parangolés oferece aos alunos a chance de se expressarem de maneira autêntica, sem as restrições das formas tradicionais de arte, como a pintura ou a escultura. O Parangolé, como arte performática, permite uma flexibilização das fronteiras entre a obra de arte e o espectador, criando um espaço de colaboração e participação que enriquece o processo educativo.

Em suma, a obra de Hélio Oiticica, através do Parangolé, representa uma revolução nas práticas artísticas, ao integrar arte, corpo e performance

de uma maneira que desafia as convenções estéticas e sociais. O Parangolé não é apenas uma obra de arte, mas uma experiência transformadora, que promove a interação, a reflexão e a participação ativa dos indivíduos. Ao trazer essa obra para o contexto educacional, é possível criar um ambiente de aprendizagem dinâmico e inclusivo, que valoriza a criatividade, a expressão e a diversidade cultural, ao mesmo tempo em que proporciona aos alunos a oportunidade de se engajarem em práticas artísticas que transcendem as limitações do tradicionalismo.

Considerações finais

A obra Parangolé, criada por Hélio Oiticica, representa um marco significativo na história da arte brasileira, principalmente no que tange à integração de múltiplas linguagens artísticas, como a pintura, a escultura, a dança e a performance. Ao incorporar o corpo como parte essencial da obra, Oiticica rompe com as convenções tradicionais da arte, propondo uma experiência sensorial, dinâmica e interativa, em que o espectador não é mais um observador passivo, mas se torna participante ativo na criação do significado da obra. Esse movimento de desestabilização das fronteiras entre arte e vida, entre a obra e o público, amplia o conceito de criação artística e transforma a percepção sobre a relação entre arte e sociedade.

Ainda, enquanto arte vestível, faz uso da cor, do movimento e do corpo, criando uma nova forma de expressão que explora o potencial sensorial e comunicativo do participante. Sua forma efêmera e imersiva não só desafia as noções tradicionais de escultura e pintura, mas também traz à tona a reflexão sobre o papel do corpo na arte contemporânea. O uso do tecido como um suporte flexível e mutável, que adquire significado e vida ao ser incorporado ao corpo, permite que o Parangolé seja, ao mesmo tempo, uma obra de arte e um espaço de transformação, expressão e liberdade. Essa característica coloca a obra de Oiticica como uma proposta radical e de resistência, especialmente no contexto político e social da década de 1960 no Brasil, marcada pela repressão e pela censura.

O Parangolé não apenas promove uma ruptura estética, mas também se configura como um ato político, no qual o corpo se torna um meio de resistência à opressão e uma forma de celebração da cultura popular brasileira. Nesse sentido, Oiticica não apenas reflete sobre as questões sociais de seu tempo, mas propõe uma forma de arte que é inclusiva, acessível e que ultrapassa as barreiras das classes sociais e do campo da alta cultura. A fusão de elementos da arte vanguardista com as referências culturais brasileiras resgata um patrimônio artístico que é simultaneamente popular e universal, conectando diferentes camadas da

sociedade e criando um campo de expressão que se caracteriza pela sua liberdade e inovação.

Em uma perspectiva pedagógica, a obra de Oiticica oferece um campo fértil para o desenvolvimento de práticas educativas que busquem integrar o corpo, o movimento e a expressão artística. A utilização do Parangolé em contextos educacionais, ao possibilitar a experimentação da arte de maneira prática e sensorial, proporciona aos estudantes uma oportunidade única de vivenciar o processo criativo de forma colaborativa, coletiva e individual. Ao trabalhar com o Parangolé, os alunos são convidados a superar as limitações do aprendizado tradicional, vivenciando a arte como um processo dinâmico e integrador, que envolve não apenas a técnica, mas também o corpo, as emoções e a percepção crítica.

Dessa maneira, ao considerar o Parangolé no contexto educacional, é possível promover uma abordagem pedagógica que favoreça a valorização da diversidade cultural, o desenvolvimento da criatividade e a reflexão crítica sobre o papel da arte na sociedade contemporânea. O Parangolé, ao integrar o conceito de performance e a prática corporal, proporciona uma experiência de aprendizagem que transcende as fronteiras do ensino tradicional de arte, estimulando os alunos a explorar novas formas de expressão e a perceber a arte como um espaço vivo, em constante transformação. O trabalho com o Parangolé também permite uma reflexão profunda sobre a identidade cultural, a política e a sociedade, temas centrais no processo educativo que visa a formação integral dos indivíduos.

O Parangolé é uma obra que vai além de sua função estética, tornando-se uma ferramenta pedagógica e uma experiência vivencial que pode ser aplicada em diversos contextos educativos. Ao integrar corpo, movimento e arte, a obra de Oiticica se reafirma como uma proposta inovadora e vanguardista, que continua a influenciar e a inspirar novas gerações de artistas, educadores e espectadores. Sua capacidade de se adaptar a diferentes contextos, ao mesmo tempo em que permanece fiel a seus princípios de liberdade, expressão e crítica social, garante sua relevância e importância no campo da arte contemporânea, especialmente no que se refere à educação artística.

Referências:

DIEGUINHO. **As obras de Hélio Oiticica**, UniCEUB, 1 jul. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RCEC8Rn8N8U>. Acesso em: 13 set. 2024.

SANTANA, Juliana. **Arte e corpo na performance:** reflexões sobre a obra de Oiticica. *In:* Congresso Internacional de Artes, 12., 2021, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: Editora Congresso, 2021. p. 45-52.

SILVA, Beatriz. *Hélio Oiticica: O Parangolé e a arte participativa*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.teses.usp.br>. Acesso em: 14 set. 2024.

PROCESSOS E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

MIRANDA, Adriane Brito de¹
CIRINO, Roseneide Maria Batista²

Introdução

O presente relato tem como objetivo apresentar e refletir sobre a sequência didática desenvolvida com os alunos da turma de Pré e Jardim, no Núcleo de Educação Infantil Sonho de Criança, sob a orientação da professora Adriane Brito de Miranda.

Neste relato abordamos a temática da Alimentação Saudável, com foco no desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e sociais dos alunos, utilizando como base da metodologia atividades lúdicas e educativas, conduzindo as crianças a refletirem sobre hábitos alimentares saudáveis e a importância de cuidar do próprio corpo, destacamos essa temática e sequência, por ter sido desenvolvida numa perspectiva inclusiva. Nas turmas em tela há crianças com autismo cuja característica de uma delas está em apresentar desconforto para lidar com texturas diversas, além da seletividade de alimentos. Portanto, nosso objetivo central neste relato é discorrer sobre uma prática inclusiva desenvolvida no âmbito da Educação Infantil (EI).

Como fundamentos buscamos referenciais teóricos da teoria histórico-cultural que fundamenta a Proposta Curricular do Município de Porto União que por sua vez dialoga com os fundamentos estabelecidos na DCNEI, que em seu Artigo 9º, estabelece como eixos estruturantes das práticas pedagógicas na (EI) as interações e a brincadeira, por ser essas, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

Ainda fundamentamos as práticas na BNCC (2017) em específico nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento que asseguram as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

¹ Professora da rede pública municipal de Porto União. Graduada em Pedagogia. E-mail: adrianebritodemiranda@gmail.com.

² Professora no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná/Campus Paranaguá. Doutora em Educação. E-mail: roseneide.cirino@unespar.edu.br

As ações desenvolvidas foram direcionadas de modo a atender os direitos de aprendizagem os quais dizem respeito ao:

- **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (g. n.)

A contextualização da nossa Prática Pedagógica levou em conta o fato de que a EI tem um papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, proporcionando experiências significativas que favoreçam o crescimento nas diferentes dimensões do ser humano: física, emocional, cognitiva e social.

Neste contexto, o campo onde desenvolvemos a prática - o Núcleo de Educação Infantil Sonho de Criança - busca oferecer aos alunos vivências que estimulem sua curiosidade, criatividade e o desenvolvimento de hábitos saudáveis.

Nesta direção a autora planejou e executou uma sequência didática que envolveu os componentes curriculares “Corpo, Gestos e Movimentos”

e “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação”, tendo como temática central a Alimentação Saudável. O planejamento foi realizado para duas aulas no período vespertino, com uma turma composta por crianças do Pré e Jardim e, considerando-se a importância do planejamento de ensino como ferramenta básica do processo de ensino-aprendizagem (Klosovski, e Reali, 2008).

Para tanto, estabelecemos como Objetivos da sequência didática foram aqueles previstos nas habilidades que deveriam ser trabalhadas conforme a faixa etária das crianças, com a meta de desenvolver habilidades relacionadas ao controle corporal, hábitos de autocuidado, expressão oral, além da valorização de alimentos saudáveis.

A partir das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Porto União, foram delineadas as seguintes habilidades a serem alcançadas:

EI03CG02: Demonstrar controle e adequação do uso do corpo em brincadeiras e jogos, bem como em atividades artísticas, como o desenho e o recorte. Incentivar as crianças a participarem de conversas em pequenos grupos, escutando seus colegas e aguardando a sua vez de falar.

EI03CG04: Promover o desenvolvimento de hábitos de autocuidado, incluindo higiene, alimentação saudável e conforto pessoal. Através das atividades, as crianças puderam identificar e valorizar os alimentos saudáveis, além de conhecer práticas de saúde que fazem parte da sua cultura local.

EI03CG05: Estimular as habilidades manuais, como modelar diferentes formas com massinha, recortar, colar e pintar, sempre com foco na autonomia e na expressão pessoal das crianças.

EI03EF01: Incentivar a expressão de ideias e sentimentos através da linguagem oral, promovendo a comunicação e o respeito pelas normas sociais de conversa. (Porto União, 2023, p. 92-93,99)

Assim, a sequência didática foi estruturada para que os alunos, além de compreenderem o conceito de alimentação saudável, fossem capazes de relacioná-lo com práticas cotidianas, desenvolvendo um olhar crítico e positivo sobre os alimentos e seus efeitos no corpo.

Nossa metodologia de trabalho foi baseada na problematização visando um aprendizado significativo, que parte do conhecimento prévio das crianças e propõe atividades dinâmicas e interativas para o desenvolvimento das habilidades.

A sequência iniciou com uma roda de conversa, com problematização sobre os hábitos alimentares dos alunos, tanto dentro

quanto fora do ambiente escolar. Essa abordagem de escuta ativa permitiu que os alunos compartilhassem suas experiências, promovendo um ambiente de troca e respeito.

Assim, a partir da prática social expressa pelas crianças iniciamos o debate sobre o que é uma alimentação saudável, destacando a importância dos vegetais, frutas e legumes, e os benefícios de adotar uma dieta equilibrada.

Para tornar o conteúdo mais acessível e atrativo, foram utilizados diferentes recursos pedagógicos, como frutas de plástico com velcro para as crianças manipularem, além de frutas reais para degustação e visualização. Ainda foi utilizado materiais para atividades artísticas, como folhas de sulfite, lápis de cor, massinha de modelar e outros itens que permitissem a expressão da criatividade dos alunos.

Ainda foi incorporado na metodologia atividades motoras, como o manuseio de massinha de modelar, para que as crianças pudessem representar visualmente alimentos saudáveis, como frutas e vegetais e atividade de pintura e desenho, onde os alunos puderam criar ilustrações dos alimentos discutidos na roda de conversa, permitindo-lhes expressar suas ideias e sensações de forma simbólica. Por fim, neste texto apresentamos o relato de experiência descrevendo a sequência didática desenvolvida junto às crianças da EI.

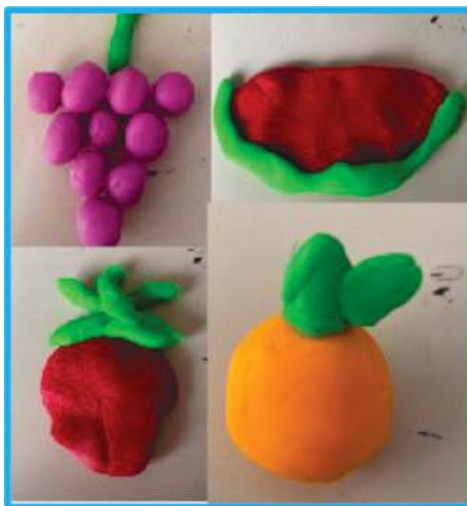
Equidade e atividade: a participação e a inclusão em análise

O desenvolvimento do trabalho teve início com uma abordagem interativa, centrada no diálogo e na reflexão dos alunos sobre seus próprios hábitos alimentares. O primeiro momento da sequência didática consistiu na formação de uma roda de conversa, onde as crianças foram estimuladas a compartilhar suas opiniões e conhecimentos sobre os hábitos alimentares saudáveis e suas preferências alimentares pessoais.

Este momento visou fomentar a escuta ativa e a expressão oral das crianças, aspectos essenciais no processo de aprendizagem da educação infantil, conforme proposto por Vigotsky (1998), que destaca a importância da interação social na construção do conhecimento.

No segundo momento da atividade, as crianças foram convidadas a utilizar massinha de modelar para confeccionar representações de frutas, além de desenharem e pintarem as frutas que haviam discutido na roda de conversa. Essa atividade, numa espécie de brincadeira, envolveu a manipulação de diferentes materiais e a expressão artística conforme Figura 1, e foi projetada com o fim de colocar as crianças em atividade.

Figura 1: produção em massa de modelar, NEI Sonho de Criança, 2024



Fonte: arquivo da autora, 2024

Como é amplamente reconhecido, durante o processo de brincadeira, certos objetos podem facilmente, assumir o significado de outros, funcionando como substitutos e se transformando em símbolos desses objetos.

Além disso, é importante destacar que o essencial não está na semelhança física entre o brinquedo e o objeto que ele representa, mas sim no uso funcional que se faz dele, ou seja, na capacidade de realizar, com sua ajuda, a ação representativa. Acredita-se que é justamente esse aspecto que explica a função simbólica da brincadeira (Vigotsky, 2000, p. 187).

A função simbólica se torna ainda mais evidente, uma vez que o objeto substituto não precisa ter características semelhantes ao original. O que realmente importa é a função atribuída ao objeto substituto, que permite essa substituição. Assim, o gesto presente na brincadeira mantém seu caráter simbólico.

Em dado momento da aula as crianças foram apresentadas às frutas e legumes plásticos com velcro, que permitiram a observação tanto da forma quanto das características internas e externas dos alimentos. Esse recurso visual e tátil possibilitou a exploração das propriedades dos alimentos de forma lúdica e educativa, contribuindo para o desenvolvimento da percepção sensorial e da capacidade de classificação das crianças.

A sequência didática continuou com a experimentação e degustação de frutas reais, onde os alunos foram incentivados a descascar, picar e montar uma salada de frutas. Essa prática teve o objetivo de proporcionar uma experiência sensorial direta, permitindo que as crianças identificassem as texturas, sabores e propriedades das frutas, favorecendo a vivência prática dos conceitos discutidos na roda de conversa. A degustação e manipulação de

alimentos reais são estratégias significativas para a aprendizagem no contexto da educação infantil e corrobora os estudos que indicam a importância da aprendizagem sensorial na construção de conceitos (Sousa, 2011).

Neste direcionamento, reportamos ao afirmado por Elkonin (1987) para o qual o desenvolvimento da criança não é fruto de habilidades e capacidades adquiridas naturalmente, pois, como ser social, ela depende das condições de vida e de educação para se desenvolver, e isso implica a possibilidade de realizar atividades significativas, bem como relações mediadas por pessoas e objetos em seu entorno, conforme se visualiza na Figura 2.

Figura 2: fazendo salada de frutas, NEI Sonho de Criança, 2024



Fonte: arquivo da autora, 2024

Este processo de construção ativa foi constantemente avaliado e reavaliado, pois a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, conforme a perspectiva da teoria histórico-cultural é contínua e dinâmica, e reporta ao preconizado por Luckesi (2006), que destaca a importância de uma avaliação formativa e integral, que não se restrinja ao resultado, mas observe o progresso ao longo do processo.

A avaliação, realizada de maneira observacional e contextualizada, levou em consideração não apenas as produções finais das crianças, mas também seus movimentos, interações e a participação nas diferentes etapas da sequência didática. Para isso, utilizamos registros observacionais durante a execução das atividades, com o objetivo de identificar tanto as potencialidades quanto as dificuldades das crianças, promovendo intervenções pedagógicas adequadas a cada caso.

Essa perspectiva formativa da avaliação indica o pressuposto contido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) que orienta sobre a avaliação da aprendizagem ressaltando que essa deve ser contínua, além de considerar as características individuais das crianças e suas formas de interação com o mundo.

Neste sentido, buscamos observar o engajamento das crianças e a atuação ativa em atividades, visto que essas previam a promoção e expressão de suas opiniões, bem como o desenvolvimento das habilidades motoras e o reconhecimento de conceitos, como alimentos saudáveis, fundamentando-nos pelos estudos de Lev Vigotsky, que enfatiza a importância da interação social e das experiências práticas no processo de desenvolvimento das crianças.

Segundo Vigotsky (1998), as crianças constroem seu conhecimento a partir da interação com o ambiente e com os outros, e a aprendizagem se dá de forma mais significativa quando estão ativamente envolvidas em atividades que estimulam tanto a reflexão quanto a ação prática. O autor argumenta, ainda, que a linguagem e as interações sociais desempenham um papel central no desenvolvimento cognitivo, permitindo que as crianças articulem suas ideias e desenvolvam um pensamento crítico a partir das experiências que vivenciam.

No contexto da teoria histórico-cultural, a roda de conversa e a experimentação de alimentos saudáveis se encaixam como momentos importantes para a construção de conhecimentos, já que proporcionam a troca de ideias e a reflexão sobre hábitos alimentares de maneira lúdica e interativa. Assim, ao discutirem suas preferências e experimentarem diferentes alimentos, as crianças não apenas exploram as propriedades sensoriais, mas também desenvolvem uma visão mais crítica e reflexiva sobre o que consomem.

A utilização de recursos sensoriais diversos e a adequação das atividades às particularidades das crianças, incluindo aquelas com diagnóstico de autismo, reporta aos fundamentos que enfatizam a importância da adaptação da prática pedagógica, da aprendizagem sensorial e da abordagem inclusiva.

Nesta linha, Vigotsky (1998) ressalta a importância da interação social no desenvolvimento infantil e a aprendizagem mediada por ferramentas e materiais. Segundo Vigotsky, as crianças aprendem e se desenvolvem em um contexto de interação com o ambiente e com outros sujeitos. No caso das crianças com diagnóstico de autismo, por exemplo, a utilização de materiais diversificados, como as frutas de plástico com velcro, ofereceu oportunidades para a exploração sensorial, respeitando suas particularidades e promovendo o aprendizado através de diferentes canais sensoriais, esse recurso foi utilizado com a intenção de preparar para a manipulação das frutas, sobretudo à criança com autismo.

Essa prática de características inclusivas, elucida Mantoan (2006) que enfatiza a necessidade de adaptar o ambiente escolar e as metodologias de ensino para atender às necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências. Com destaque, Mantoan defende que as escolas devem adotar uma abordagem inclusiva, oferecendo recursos e estratégias diversificadas para que todas as crianças, independentemente de suas características, possam participar de maneira significativa das atividades propostas.

A diversidade de recursos sensoriais, como as frutas de plástico, é uma estratégia que auxilia à criança com alguma restrição a antever uma dada situação e com isso garantirmos a inclusão, permitindo que cada aluno explore e aprenda de acordo com suas próprias necessidades.

Outro destaque ao encontro desta prática é o de Heloísa (2006) que ressalta a importância de materiais manipuláveis e recursos sensoriais no processo de aprendizagem na Educação Infantil. O uso de objetos que as crianças possam tocar, explorar e manipular favorece o desenvolvimento cognitivo e sensorial. No caso das crianças com autismo, atividades que envolvem o manuseio de objetos e a exploração das propriedades sensoriais, como a textura das frutas, são especialmente significativas, pois ajudam a promover a conexão entre o mundo físico e as representações mentais das crianças.

Ainda nesta linha, Sousa (2011) fala sobre o desenvolvimento das capacidades sensoriais e motoras das crianças e como essas capacidades são fundamentais para a construção do conhecimento. O uso de materiais como frutas plásticas com velcro, que permitem explorar as texturas e formas dos alimentos, estimulou a aprendizagem sensorial, favorecendo o desenvolvimento das crianças em um ambiente inclusivo e adaptado às suas necessidades.

Retomando à Mantoan (2006), destacamos que a utilização de múltiplos recursos durante as atividades, como os alimentos de plástico com velcro, garantiu a inclusão de todas as crianças, respeitando suas particularidades e oferecendo alternativas para a criança com autismo uma vez que se sentia desconfortável com determinados estímulos sensoriais.

Com destaque argumentamos que essa abordagem inclusiva foi fundamental, pois garantiu que a diversidade, no ambiente escolar, fosse considerada, respeitada e potencializada, garantindo que todas as crianças tivessem acesso ao conhecimento e à aprendizagem de forma equitativa.

Considerações finais

A sequência didática desenvolvida no Núcleo de Educação Infantil Sonho de Criança, com a orientação da professora Adriane Brito de Miranda, teve como objetivo proporcionar aos alunos da turma de Pré e Jardim uma reflexão significativa sobre os hábitos alimentares saudáveis, desenvolvendo

habilidades cognitivas, motoras e sociais, além de promover a inclusão de crianças com diagnóstico de autismo. O planejamento e execução dessa sequência seguiram os pressupostos teóricos da teoria histórico-cultural, conforme os referenciais da Proposta Curricular do Município de Porto União e as diretrizes estabelecidas na BNCC (2017), que garantem a oferta de experiências educativas que respeitam a diversidade de saberes e as necessidades individuais dos alunos.

A prática pedagógica foi organizada de forma a estimular o desenvolvimento integral das crianças, proporcionando oportunidades para a construção de conhecimentos através de interações significativas, brincadeiras e experiências sensoriais. A abordagem inclusiva adotada nas atividades, como o uso de materiais sensoriais diversificados (frutas de plástico com velcro e degustação de frutas reais), para que todos os alunos, independentemente de suas características individuais, pudessem participar ativamente, respeitando seus tempos e modos de aprendizagem. A presença de alunos com diagnóstico de autismo foi contemplada com atividades que favoreceram a exploração das texturas, formas e sabores dos alimentos, garantindo que cada criança fosse atendida conforme suas necessidades sensoriais e cognitivas.

Ao longo da sequência didática, observamos que as crianças demonstraram grande engajamento nas atividades propostas. A roda de conversa permitiu que elas expressassem suas opiniões sobre a alimentação saudável, e a atividade de modelagem e desenho proporcionou avanços nas habilidades motoras e no reconhecimento dos alimentos. A experimentação das frutas reais, além de permitir o desenvolvimento da percepção sensorial, favoreceu a reflexão das crianças sobre suas preferências alimentares, o que contribuiu para o desenvolvimento de uma visão crítica sobre a alimentação e os cuidados com o corpo.

A metodologia utilizada, centrada na problematização e na participação ativa das crianças, reforçou a importância de um ambiente pedagógico dinâmico e interativo, que respeita o saber prévio dos alunos e os estimula a serem sujeitos ativos em sua aprendizagem. A prática também evidenciou a relevância do trabalho com múltiplas linguagens (oral, visual e corporal), favorecendo a expressão das ideias, sentimentos e descobertas das crianças, conforme preconizado pelas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil e pela BNCC.

Em termos de avaliação, observou-se que o processo foi contínuo e focado no desenvolvimento das crianças, respeitando suas particularidades e progressos. A avaliação não foi voltada para o resultado, mas para o processo de aprendizagem, considerando a importância de registrar e compreender os avanços das crianças ao longo do tempo.

Por fim, a experiência vivenciada nas duas turmas do Pré e Jardim evidenciou a importância de práticas pedagógicas inclusivas, que consideram

as necessidades e os interesses dos alunos, promovendo o desenvolvimento integral e a aprendizagem significativa. A sequência didática sobre alimentação saudável, com foco na exploração sensorial e na expressão criativa, se mostrou uma prática pedagógica inclusiva, que não só atendeu aos objetivos curriculares, mas também favoreceu o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre hábitos saudáveis, contribuindo para a formação de indivíduos mais reflexivos e conscientes de seu papel no cuidado de si mesmos e no respeito ao outro.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: [data de acesso].

ELKONIN, D. B. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Barcelona: Crítica, 1987.

HELOÍSA, M. **Educação infantil: O brincar como linguagem**. Cortez. 2006

KLOSOVSKI, S. S.; REALI, K. M. Planejamento de ensino como ferramenta básica do processo de ensino-aprendizagem. **Revista eletrônica Lacto Sensu**, Unicentro, 5ª ed, 2008, p. 1- 8.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 13. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2006.

MANTOAN, M. T. E. (2006). **A inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** Summus.

PORTO UNIÃO. **Diretrizes Curriculares da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino**. Secretaria Municipal de Educação (SME). Porto União. Santa Catarina. 2023.

SOUSA, M. M. **A aprendizagem sensorial na infância**. Editora Vozes. 2011.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Martins Fontes. 1998

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de M. F. L. Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2001

PROCESSOS E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PETTERS, Fernanda Lorena¹
FARIAS, Elizabeth Regina Streisky de²

Introdução

O presente texto relata o trabalho realizado a partir de uma sequência didática, com o tema de formas geométricas básicas, na turma do maternal II, em um centro de educação infantil, na cidade de Porto União – SC. Os objetivos deste trabalho foram proporcionar de uma forma divertida e significativa experiências que levassem o aprendizado das formas geométricas e também desenvolvessem habilidades de observação, classificação, raciocínio lógico e criatividade.

A sequência didática foi realizada em três dias e o método escolhido foi o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), considerando que este método tem o objetivo de atender à diversidade de habilidades, bem como as necessidades e formas de aprendizagem das crianças.

Os objetivos do trabalho foram: Desenvolver o entendimento de conceitos básicos de deslocamento, seguindo instruções: dentro, fora, em cima, embaixo, Classificar objetos considerando atributo, utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais, identificar, nomear e comparar as formas geométricas (triângulo, retângulo, quadrado e círculo), explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho), explorar e desenvolver a relação de medidas, fazer estimativa de medidas.

A metodologia utiliza-se o relato de experiência construído tendo como base a prática docente na turma de Maternal II em uma Instituição de Educação Infantil do município Porto União – SC. O relato articula-se com a BNCC especificamente em relação aos campos de experiência “traços, sons, cores e formas, espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, corpo, gestos e movimentos, ao usar uma sequência didática baseada no poema “Os três porquinhos das formas geométricas” de autoria de Bia Villela. O respaldo teórico se deu a partir de documentos oficiais como a LDB, a BNCC, o ECA e com alguns autores como Freire (1983) e Peçanha (2012).

¹ Professora da rede pública municipal de Porto União. Especialista em Educação. E-mail: ferbella74@gmail.com

² Professora no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná/Campus Paranaguá. Doutora em Educação. E-mail: elizabeth.farias@unespar.edu.br

Desenvolvimento

O trabalho foi realizado usando como recurso a contação de história: “Os três porquinhos das formas geométricas” de Bia Villela, fantoches confeccionados em E.V.A. do lobo e dos porquinhos, dado feito de papelão com as formas geométricas básicas, durex colorido para confeccionar as casas dos porquinhos para a brincadeira “porquinho sai de casa”, um jogo da memória dos personagens da história, através de recursos áudio visuais assistiram o vídeo “ História das formas geométricas” de Gilvania Queiroz e uso dos blocos lógicos só com as formas estudadas, mas com tamanhos e espessuras diferentes.

Compreende-se que a prática pedagógica é enriquecida quando é usado como recurso a contação de história, pois permite que a criança imagine, crie, imaginando as cenas que estão sendo contadas. Conforme afirma Silveira (2011):

O ato de contar histórias é concebido por muitos contadores como algo mágico, que envolve crianças e adultos, na mesma energia vital, na mesma intenção de imaginar e de criar, com base no que ouvem, as imagens construídas pela sua voz. [...] Para as crianças que ainda não leem, ouvir a narrativa pressupõe um primeiro nível de leitura, em que o ouvinte, conhecendo o enredo da história, passa a imaginar as cenas, as personagens e os detalhes específicos de cada um. (SILVEIRA, 2012. p.169).

O trabalho foi desenvolvido da seguinte forma: no primeiro dia foram apresentadas as formas geométricas, através da história “Os três porquinhos das formas geométricas” utilizando os fantoches de EVA, as crianças estavam sentadas no tapetinho da sala, conforme a história ia sendo contada, era pedido para que as crianças encontrassem na sala de aula algum objeto que tivesse a forma daquele personagem (lobo - retângulo - porta da sala).

Na sequência para a ficção dos personagens (formas) aconteceu a brincadeira “porquinho sai da casa”, onde as crianças ao sinal da professora tinham que sair da sua casa e ir a outra específica, de outra forma e finalizando com o jogo da memória com os personagens da história inicial, que tinha como objetivo fazer a revisão das formas apresentadas além de estimular o raciocínio e atenção.

Quanto ao terceiro e último dia, iniciou-se com a canção sobre as formas, para estimular a expressão oral e corporal, após a exploração da canção “Formas geométricas animadinhas”, as crianças tinham no meio da sala um baú cheio de objetos com as formas geométricas estudadas para explorarem livremente em um primeiro momento e após tinham que escolher entre todos apenas um para dizer qual era a sua forma.

Num segundo momento usando um dado com as formas, cada criança jogava o dado e na forma que caísse, tinha que ir até a caixa e pegar um objeto daquela forma sorteada. Para finalizar foi realizada uma atividade impressa, na qual era preciso ligar cada porquinho a casa que tinha a sua forma (porco quadrado com casa quadrada), o objetivo era avaliar o raciocínio das crianças na identificação correta de cada forma estudada.

Figura 1: Brincadeira reconhecendo formas geométricas



Fonte: Acervo da autora (2024)

A avaliação foi realizada m forma de observação, observou-se como os alunos realizaram as atividades propostas, o interesse, a atenção, a percepção dos diferentes tamanhos e o entrosamento nas atividades que serão coletivas.

Considerações finais

Tivemos três dias bem produtivos, os alunos gostaram muito das atividades propostas, pois aprenderam de forma lúdica e prática. Observou-se que a sequência didática foi uma maneira muito interessante de apresentar o tema, as crianças gostaram muito da história dos três porquinhos apresentados como formas geométricas, bem como o jogo da memória e demais atividades propostas. Sendo assim, é possível apontar como resultados positivos que os objetivos foram atingidos, ocorreu o aprendizado do conteúdo proposto, de forma lúdica. Observou-se também que fizeram um pouco de confusão no quadrado e retângulo, pois julgaram as duas formas muito parecidas. Sentiu-se necessidade de retomar o conteúdo para que realmente compreendam a diferença entre as duas formas.

Referências

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

Como trabalhar formas geométricas. Cantinho do Saber, 2021. Disponível em <https://cantinhodosaber.com.br/pascoa/pascoa-educacao-infantil-como-trabalhar-as-formas-geometricas/>. Acesso em: 24 de julho. 2024.

MINKOVICIUS, Lisa Lea Barki. **As formas geométricas do nosso entorno**. Nova Escola, 2024. Disponível em: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/educacao-infantil/pre-escola/as-formas-geometricas-do-nosso-entorno/4108#section-informacoes-gerais-1> . Acesso em: 29 de julho de 2024.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 285 p.

PORTO UNIÃO. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Porto União – SC. Porto União, 2022.

SILVEIRA. Maria Claudenya Abreu de. Literatura Infantil: Gêneros textuais em mediação de leituras. *In*: TEIXEIRA, Luciênio de Macedo; DIAS, Plínio Rogenes de França. **Língua, Linguagem e produção de conhecimento na Educação Infantil**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012. P.139-18.

PROCESSOS E PRÁTICAS INCLUSIVAS: PLANEJAMENTO COLETIVO SOBRE O FOLCLORE BRASILEIRO

*SOUZA, Alex Borges de¹
VIEIRA, Leocilêa Aparecida²*

Introdução

Este relato de experiências vivenciadas pelo gestor, docentes e alunos do Núcleo de Educação Infantil (N.E.I.) Trem de Alegria, localizado no município de Porto União (SC), no ano de 2024, cujas ações tiveram por objetivo proporcionar um espaço de aprendizado e trocas de saberes entre os professores e estagiários do Núcleo, a fim de promover uma semana de contação de histórias sobre o folclore brasileiro.

Metodologia e recursos utilizados

No mês de agosto de 2024, reuniu-se a equipe pedagógica do N.E.I. Trem da Alegria para realizar debates e estudos sobre o planejamento colaborativo e decidiu-se pela inserção da contação de histórias e o tema escolhido foi o folclore brasileiro. Assim, nesse espaço de debate democrático entre a equipe gestora e educadores, foi sugerido que professores com habilidades artísticas para confecção de material visual em E.V.A., produzissem máscaras e artefatos para caracterização de personagens conhecidos do folclore (Figura 1). Ficou acordado que os docentes mais desinibidos representariam os personagens apresentando a história para os alunos de forma envolvente, para que as crianças com suas individualidades pudessem de maneira comum apreciar a arte da contação de histórias, incentivando a imaginação, a escuta ativa e a valorização da narrativa oral.

Para a narração da história foi criado, em locais diferentes da escola, um ambiente visual de acordo com o enredo. Além da história teve música, dança e roda de diálogos e as crianças puderam circular por estes espaços.

No primeiro momento uma das professoras apresentou a lenda da lara no período vespertino e uma estagiária reapresentou a mesma personagem para os alunos do período matutino. Já outra professora e o diretor interpretaram a Cuca e o Lobisomem, respectivamente. Em sala de aula as atividades referentes a apresentação foram realizadas e, assim, a história não estava isolada ao trabalho da professora regente (Figura 2).

¹ Gestor do Núcleo de Educação Infantil Trem da Alegria da rede pública municipal de Porto União.

² Professora no curso de Pedagogia e no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual do Paraná/Campus Paranaguá. E-mail: leocilea.vieira@unespar.edu.br.

Resultados alcançados

O planejamento elaborado por todos os participantes contribuiu positivamente para esta ação, pois, os envolvidos além de explorar suas habilidades puderam criar para todos os alunos do N.E.I., momentos de aprendizagem significativa com a interação e participação de todos, fortalecendo o conhecimento da cultura regional e nacional.

A partir do pressuposto teórico sobre o planejar coletivamente, essa experiência evidenciou que o processo pedagógico do ensino e aprendizagem não se dá de maneira individual e homogênea. Para Gauthier *et al.* (1998, p. 343-344)

De fato, todo professor, como membro de uma sociedade e de uma comunidade específica, dispõe de saberes compartilhados igualmente por seus concidadãos. Além disso, possuem saberes que são próprios em virtude de sua experiência de vida pessoal. Estes saberes, que chamaremos de “culturais e pessoais” exercem um papel na prática docente. Mesmo sendo adquiridos fora do exercício da profissão, podem ser manipulados para fins específicos para o ensino. Isto é o que ocorre com todo trabalho humano, pois os conhecimentos dos trabalhadores são sempre muito mais amplos que aqueles estritamente necessários para a tarefa a ser realizada.

Sendo assim, as discussões sobre o planejamento coletivo tem sido uma realidade no Núcleo de Educação Infantil Trem de Alegria, não somente para o tema folclore, mas para os demais que orientam o trabalho pedagógico não só em sala de aula, mas de forma geral incluindo no processo estagiárias, servidoras e a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Acredita-se que “é na coletividade que o papel dos gestores e professores(as) ganha força, levando o grupo a buscar novas formas de organização, condições de trabalho bem como reformular a teoria e a prática social [...]” (Nunes; Kramer, 2013, p. 40).

Para tanto, é necessário que o gestor escolar organize momentos de debate e planejamento, fazendo mediações entre o grupo para que haja colaboração e avaliação do trabalho, a fim de recalcular rotas e traçar novos objetivos quando necessário, pois corrobora-se com Libâneo (2004, p. 254), de que

cabe a escola e aos professores elaborar os seus próprios planos, selecionar os conteúdos, métodos e meios de organização do ensino, em face das peculiaridades de

cada região, de cada escola e das particularidades e condições de aproveitamento escolar dos alunos.

Dessa maneira, a autonomia na construção do planejamento no ambiente educacional é um princípio fundamental, pois ao elaborar os planejamentos, selecionar os recursos e métodos mais adequados, os educadores podem criar e adotar abordagens diversas para atender a demanda no espaço escolar, tornando os processos de aprendizagens inclusivos. Quando o planejamento é realizado de forma coletiva, as vivências e experiências dos professores se fortalecem, juntos criam e elaboram processos diversos que contemplam as diferenças atendendo e valorizando as potencialidades de cada professor e de cada criança.

Considerações finais

Por muito tempo cada profissional de educação, individualmente e unicamente a partir do seu ponto de vista, traçava metas e objetivos que, muitas das vezes, **não levavam em conta as diferenças na sala de aula**, porém percebe-se que o planejamento como ferramenta do trabalho docente é primordial para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

Levando-se em consideração esses aspectos e trazendo para a realidade do Núcleo de Educação Infantil Trem da Alegria percebeu-se a necessidade de realizar um planejamento coletivo com a participação de diferentes agentes educacionais para ampliar a visão das necessidades individuais de cada turma e, assim, construiu-se um projeto onde a inclusão fosse de fato assertiva e todas as crianças puderam participar do processo de maneira efetiva. Neste sentido, evidencia-se a importância de um planejamento estruturado e planejado coletivamente entre gestores, professores regentes, estagiários, professores do Atendimento Educacional Especializado, em que a construção coletiva e as estratégias adotadas pudessem possibilitar um processo inclusivo e melhorias significativas na aprendizagem de todos os estudantes.

Vale ressaltar que as práticas inclusivas se tornam essenciais para garantir a todos, independente das diferenças, oportunidade, aprendizagem e acesso a diversos recursos. Assim, essas práticas não devem ser vistas como ações pontuais, mas sim como processos contínuos, que evoluem com o tempo, adequando-se às necessidades e realidades de cada contexto. Quando inseridas de forma consciente e planejada, as práticas inclusivas promovem um ambiente mais acolhedor, respeitoso e colaborativo, permitindo que todos se sintam parte ativa da construção coletiva.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 18 set. 2024.

GAUTHIER, C.*et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia, 2004.

NUNES, M. F.; KRAMER, S. Educação infantil e expansão da escolaridade obrigatória: questões para a política, a formação e a pesquisa. *In*: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (org.). **Educação Infantil**: formação e responsabilidade. Campinas: Papirus, 2013. p. 31-47.

PORTO UNIÃO. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Porto União – SC** Porto União, 2022.

APÊNDICE

Figura 1 – Reunião para elaboração do planejamento coletivo



Figura 2 – Contação de histórias



TRABALHANDO AS EMOÇÕES ATRAVÉS DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BREVE RELATO DE EXPERIÊNCIA DA INCLUSÃO EM SALA DE AULA

OCHOVE, Aline¹
BRANCO, Magda de Oliveira²

Introdução

Este relato tem como objetivo a experiência profissional de uma das autoras realizada entre os meses de abril e maio de 2024, no NEI Comecinho da vida, localizado no bairro São Pedro, na cidade de Porto União - SC, com a turma do Jardim I, no período matutino, com 19 alunos ao total.

O tema emoções/cores faz-se muito pertinente, pois na educação infantil há muitas descobertas consigo mesmo e com o ambiente em que estamos inseridos, trabalhar as emoções de forma lúdica, torna a aprendizagem um momento único e divertido, desenvolvendo empatia e respeito consigo e com os demais colegas.

Pensar em um planejamento que englobe todos os alunos é desafiador, pois cada um tem suas singularidades, entretanto, precisamos estar cientes do direito de aprender da criança, neste sentido, o planejamento não pode ser algo rígido, deve ser adaptado conforme o momento, e a receptividade dos alunos, em relação a aquele tema.

Desenvolvimento

No ano de 2025, os docentes da rede pública de educação de Porto União, realizaram um processo de formação continuada com ênfase na educação inclusiva. Durante este período foram abordados diversos temas referentes a este assunto, e como parte deste curso, os docentes deveriam elaborar e aplicar um planejamento voltado a inclusão.

Segundo a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, do estatuto da pessoa com deficiência, “a inclusão na sala regular de ensino é um direito dos alunos com deficiência, e é responsabilidade dos educadores criar um ambiente que seja acolhedor e inclusivo para todos” (Brasil, 2015).

Inicialmente a escolha de trabalhar o tema emoções/cores com a turma do jardim I, se deu por conta, dos alunos não entenderem o porquê, de um colega novo da sala, ter reações diferentes em determinadas situações, muitas

¹ Professora da rede pública municipal de Porto União. Especialista em Educação Especial/Educação Inclusiva/Altas Habilidades. E-mail: aochove@gmail.com.

² Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. E-mail: magdabranco35@gmail.com

vezes as crianças ficavam frustradas por não ter um retorno positivo por parte deste colega. Esse aluno é autista, não comunicasse verbalmente, entra em crise quando os demais colegas tentavam interagir com ele compartilhando seus brinquedos, ou mesmo tentando ajuda-lo em diferentes situações do cotidiano. Incluir este colega, vai além de simplesmente tê-lo na sala de aula, é fazer com que ele interaja com os demais colegas, participe de todas as atividades, sempre respeitando seus limites, neste sentido Chiote (2013, p. 21), ressalta que:

Incluir a criança com autismo vai além de colocá-la em uma escola regular, em uma sala regular; é preciso proporcionar a essa criança aprendizagens significativas, investindo em suas potencialidades, constituindo, assim, o sujeito como um ser que aprende, pensa, sente, participa de um grupo social e se desenvolve com ele e a partir dele, com toda sua singularidade.

Os objetivos a serem adquiridos pela turma com esse tema estão descritos na Base Nacional Comum Curricular, um dos documentos que os docentes da rede pública de educação de Porto União - SC utilizam para elaborar seus planejamentos. São eles:

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

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

(EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.

(EI02ET06) Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar).

(EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.

(EI02EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.

(EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).

(EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos

(EI02EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos (Brasil, 2017).

Para introduzir o tema, iniciamos com uma contação de história utilizando “O monstro das cores” da autora Anna Llenas, na educação infantil este é um momento de extrema importância, pois de acordo com Paulo Freire (1970) as histórias infantis são um espelho da nossa vida diária, e servem como um guia para o futuro das crianças que ouvem. Na educação infantil, os conteúdos abordados devem ser expostos de forma criativa, ou seja, algo que chame a atenção dos educandos facilitando sua compreensão sobre o assunto, neste sentido, para contar a história, foi utilizado como recurso, os palitoches, representando os monstros das cores, segundo Bruner (1986, p. 156), “o uso de recursos visuais e auditivos na contação de histórias pode ajudar a desenvolver a imaginação e a criatividade das crianças, além de melhorar a sua compreensão e retenção da informação.”

Neste sentido, iniciar um tema com os alunos da educação infantil, deve ser algo lúdico, trazer os educandos para o conteúdo de forma que os faça imaginar diferentes possibilidades sobre as histórias que ouvem.

Participar de atividades coletivas na sala de aula, é um dos pontos essenciais da educação infantil, pois segundo a Base Nacional Comum Curricular, os eixos que norteiam esta fase são as “Interações e brincadeiras”, ou seja as crianças se desenvolvem através das brincadeiras individuais ou coletivas, dirigidas ou livres e também através das interações com seus pares, observar e imitar o comportamento dos demais, auxilia no desenvolvimento da aprendizagem social de cada um.

Expressar seus desejos e emoções nem sempre é algo fácil de se fazer, por este motivo durante esta semana, nós iremos utilizar o emocionômetro, que funciona da seguinte maneira. A criança procura seu nome, e o coloca na emoção que está sentindo, cada cor representa uma emoção, sendo elas: Amarelo: alegria, preto: medo, azul: tristeza, verde: calma, vermelho: raiva, colorido: confusão. O emocionômetro será utilizado ao longo da semana, e as crianças têm total acesso para mudar a cor do monstrinho, durante todo o período da aula, podendo expressar oralmente suas emoções se assim desejarem.

Muitas atividades aplicadas na educação infantil são realizadas manualmente, pois desenvolvem aspectos importantes para o desenvolvimento da criança, Vygotsky (1978, p. 145), afirma que “os trabalhos manuais são uma forma de expressão e comunicação para as crianças, permitindo que elas desenvolvam sua criatividade e coordenação motora.” Neste sentido, a educação infantil é a etapa onde as crianças conseguem desenvolver amplamente estes aspectos, que serão importantes na sua fase pré-escolar.

A segunda atividade proposta é uma pintura coletiva, onde cada criança ira escolher a cor da emoção que está sentindo, após elas irão colocar a esponja na tinta referente a emoção e colorir a figura do monstro das cores.

Para a próxima atividade, as crianças irão realizar uma atividade de recorte e colagem, elas deverão recortar quadradinhos de E.V.A. e colar sobre o desenho do monstinho.

O ato de recontar histórias, exercita a memória, amplia o vocabulário e trabalha a imaginação, segundo Vygotsky (1978, p. 102), “o reconto de histórias é uma forma de compartilhar experiências e emoções, permitindo que as crianças desenvolvam sua imaginação e criatividade”. Assim, a atividade de reconto da história “O monstro das cores” com palitoches foi um momento significativo, pois nele pudemos observar como as crianças se expressam frente aos demais colegas, como utilizam seu repertório de palavras e como reagem ao ter que esperar o colega terminar de falar.

Considerações finais

Esse relato demonstra a importância da experiência prática na formação de profissionais competentes e reflexivos. Através da formação continuada, oferecida ao longo deste ano letivo, fomos desafiados a colocar em prática uma educação inclusiva que respeite não apenas as limitações físicas visíveis dos educandos, mas também as limitações psíquicas. Isso contribui para que todos os alunos estejam realmente incluídos nas aulas e para que se desenvolvam de forma respeitosa.

Neste sentido, pode-se concluir que, cada vez mais cedo, é fundamental trabalhar a questão do respeito em sala de aula, pois cada aluno possui suas próprias singularidades. Após a aplicação deste planejamento em sala de aula, foi notável que as crianças começaram a compreender e a se aproximar mais do colega com autismo. Elas entenderam que as emoções que sentimos fazem parte de nós e que devemos respeitar os limites e acolher os demais quando estes não estiverem bem.

A cada dia, mais crianças com diferentes limitações físicas ou psíquicas chegam às instituições de ensino. Estar capacitado para recebê-las é um dever não apenas dos professores, mas também de toda a equipe que trabalha diariamente com essas crianças. Isso permite que se entregue um trabalho de qualidade que atenda às demandas de cada educando, possibilitando seu desenvolvimento pleno.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Brasília, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: jan. 2025.

BRUNER, J. **A Cultura da educação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1986.

CHIOTE, F. A. B. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1978.

Apêndice A – Registros Fotográficos

Foto 1 – Obra final pintura coletiva, “O monstro das cores”.



Fonte: A autora (2024).

Foto 2 – Pintura coletiva realizada de acordo com as emoções sentidas por cada criança.



Fonte: A autora (2024).

Foto 3 – Recorte de e.v.a.



Fonte: A autora (2024).

Foto 4 – Emocionometro, encontrar e colocar seu nome na emoção que esta sentindo.



Fonte: A autora (2024).

Foto 5 – Reconto da história “O monstro das cores”, utilizando palitoches como recurso.



Fonte: A autora (2024).

Foto 6 – Colagem, para preencher o monstrinho com todas as emoções.



Fonte: A autora (2024).

VALORIZAÇÃO DO ARTESANATO DOS POVOS INDÍGENAS: PROCESSOS E PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ROTTA, Flávia Schena¹
SANTIAGO, Valkíria de Novais²

Introdução

Esta sequência didática foi elaborada a partir da importância da valorização da cultura dos povos indígenas. Haja vista que compreende-se que ela faz parte da identidade nacional brasileira, sendo presente em elementos da culinária, danças, língua portuguesa, preservação ambiental, artesanato, entre outros. Cabe ressaltar que a temática abordada ao longo dos tem sido incorporada em diversos documentos educacionais legais

[...] doze anos desde a aprovação da Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), onze anos da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) e sete anos da aprovação da Lei nº 11.645 (BRASIL, 2008),³ última alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996 (Lima; Rego, 2017, p.177).

Nesse panorama, torna-se essencial o envolvimento em práticas pedagógicas pelos/as professores/as e toda a equipe escolar, que abordem a cultura africana, afro-brasileira e a cultura dos povos indígenas no ambiente escolar.

Dado o exposto, a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, é fundamental para a construção de uma sociedade que valorize e respeite a diversidade, reforçando, assim, a necessidade de abordar a cultura dos povos indígenas de maneira significativa.

Outrossim, de acordo com Barbosa, Alves e Martins (2011) o/a docente atuante na Educação Infantil considera uma multiplicidade de aspectos importantes para o desenvolvimento de suas práticas, como as habilidades das crianças, as interações por meio das brincadeiras e a visão da criança. Além disso, as autoras abordam que a criança necessita ser entendida como um agente histórico que tanto constitui quanto é constituído pela cultura e, portanto, sua visão de mundo é de suma relevância.

¹ Professora da rede pública municipal de Porto União. Especialista em Historiografia Brasileira/em Educação Especial/em Educação Infantil. E-mail: rottaflavia@gmail.com

² Professora no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná/Campus União da Vitória. Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia. E-mail: kiriansantiago@gmail.com

Nessa premissa, a sequência didática apresentada tem como objetivo contribuir para o ensino sobre a valorização do artesanato dos povos Indígenas, a fim de promover reflexões e a participação ativa dos/as alunos/as. Outra questão importante, é que por meio de atividades práticas e lúdicas, se pretendeu verificar se os/as alunos/as conseguiriam identificar, se expressar artisticamente e demonstrar respeito e interesse pelo tema.

A escolha por uma sequência didática estruturada em quatro horas aula justifica-se pelo fato de que a docente que atua como professora regente 2, de hora atividade, atua apenas uma vez por semana na turma. Portanto, se a sequência didática fosse distribuída de outra maneira, o intervalo entre as aulas seria muito extenso, o que poderia prejudicar a continuidade das atividades. Vale ressaltar que no Núcleo de Educação Infantil Trem da Alegria, elabora-se o planejamento coletivo e todos/as profissionais que atuam em sala, abordam tema em questão, porém o/a professor regente 2 tem uma carga horária reduzida, pois, atua em outras turmas do Núcleo.

A metodologia adotada para a realização da sequência baseou-se no Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), que tem como objetivo valorizar as diversas formas de expressão, garantindo que todos/as estudantes possam oportunidades de aprendizagem de acordo com as suas potencialidades.

A avaliação das atividades considerou critérios como: identificação e explicação de aspectos importantes sobre a cultura dos Povos Indígenas e seu artesanato; Demonstração de habilidades na realização das atividades práticas, como colorir imagens de artesanato de cerâmica indígena e fazer um pote de argila inspirado no mesmo; Respeito à cultura indígena durante as atividades e discussões; Expressão de suas ideias, reflexões e sentimentos, seja de forma oral ou por meio de produções artísticas.

Dessa forma, a sequência didática proposta buscou o incentivo a valorização das diferenças e modo de vida da cultura indígena. Proporcionando atividades lúdicas e significativas para o aprendizado, além de oferecer um ambiente inclusivo, no qual os/as alunos/as pudessem explorar e se expressar conforme suas habilidades e a compreensão sobre o tema abordado.

Metodologia e recursos

A metodologia utilizada para elaborar a sequência, baseou-se no Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), consistindo em estratégias elaboradas pelo/a docente para que todos/as os/as alunos tenham acesso ao aprendizado sem barreiras, sendo em termos físicos, cognitivos ou socioemocionais.

De acordo com Zerbato e Mendes (2018), o DUA surgiu no ano de 1999 nos Estados Unidos, como Universal Designer Learning (UDL), sendo

traduzido no Brasil como Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), com o objetivo de transformar os ambientes mais inclusivos e favoráveis ao acesso por todos/as.

O DUA tem como objetivo auxiliar os educadores e demais profissionais a adotarem modos de ensino de aprendizagem adequados, escolhendo e desenvolvendo materiais e métodos eficientes, de forma que seja elaborado de forma mais justas e aprimorados para avaliar o progresso de todos os estudantes (Zerbato; Mendes, 2028, p.150).

Desse modo, a adoção de diferentes estratégias pelos/as docentes permite que cada criança encontre formas variadas de interagir e expressar o que aprenderam no decorrer do processo de aprendizagem.

A seguir o quadro apresenta o Desenho Universal para a Aprendizagem, como um recurso metodológico visando os princípios pautados no planejamento coletivo e individual garantindo que o processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil ocorra visando as diferenças e ritmos de aprendizagem, oportunizando vivências inclusivas.

Quadro 1: Sequência Metodológica baseada nos princípios do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA)

Sequência Metodológica	Princípio DUA
Será realizada rotina diária durante o período.	PRINCÍPIO DO ENGAJAMENTO (MOTIVAÇÃO) (Afetividade)
Posteriormente, será discutido sobre o tema “A diversidade dos Povos Indígenas”	PRINCÍPIO DA REPRESENTAÇÃO (Percepção/Reconhecimento)
Em seguida, por meio de recurso audiovisual será apresentado dois vídeos sobre o tema.	PRINCÍPIO DA AÇÃO E EXPRESSÃO (Redes estratégicas)
Na sequência, será discutido sobre os diferentes tipos de artesanato indígena com o recurso de imagens impressas.	PRINCÍPIO DA REPRESENTAÇÃO (Percepção/Reconhecimento)
Por conseguinte, será apresentado aos/as alunos/as artesanatos confeccionados pelos indígenas (bijuterias de sementes, carranca, cesto, pente, apitos e arco e flecha.	PRINCÍPIO DA REPRESENTAÇÃO (Percepção/Reconhecimento)

Dando continuidade, será distribuído para os/as alunos/as imagens impressas de um artesanato em cerâmica para que pintem com giz de cera, lápis de cor ou tinta guache.	PRINCÍPIO DA REPRESENTAÇÃO (Percepção/Reconhecimento)
Após, será realizada uma atividade de escultura em argila para confeccionarem um pote.	PRINCÍPIO DO ENGAJAMENTO (MOTIVAÇÃO) (Afetividade)
Por fim, será discutido em roda de conversa o que os/as alunos/as aprenderam e/ou poderão fazer um desenho para compartilhar sobre a sua aprendizagem.	PRINCÍPIO DA AÇÃO E EXPRESSÃO (Redes estratégicas)

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024.

Os princípios do DUA, citados no quadro 1, buscam uma aprendizagem significativa dos/as estudantes, visto que contempla a formação integral das crianças. Conforme exposto por Rose, Meyer e Gordon (2014), o princípio da “Representação” busca que os conteúdos sejam apresentados de diferentes maneiras. Já o Princípio do “Engajamento”, visa estimular o interesse dos/as alunos/as pelos temas propostos. E o Princípio da “Ação e Expressão” tem o objetivo de possibilitar que os/as alunos/as expressem de acordo com as suas potencialidades, o que aprenderam durante o processo.

A sequência metodológica desenvolvida também considerou os objetivos de aprendizagem dos campos de experiência da Educação Infantil, conforme descrito na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018). Os objetivos presentes no quadro abaixo foram trabalhados ao longo das atividades:

Quadro 2: Objetivos de aprendizagem (BNCC)

(EI03EO06). Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.

(EI03CG05). Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

(EI03TS02). Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.

(EI03EF04). Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura

Fonte: Base Nacional Comum Curricular, 2018.

Assim, ao adotar práticas pedagógicas com base no DUA em conjunto com os objetivos de aprendizagem da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), se busca proporcionar um ambiente acolhedor e inclusivo para

todas as crianças. A diversidade de métodos utilizadas na sequência didática permite que cada aluno/a se desenvolva respeitando as suas potencialidades. Portanto, como destaca a Diretrizes Curriculares da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Porto União – SC (2022):

Garantir o desenvolvimento integral das crianças desde o princípio da educação básica é o objetivo principal da educação. Orientando-se pela BNCC, o professor da Educação Infantil promoverá vivências pautadas nas interações e brincadeiras que permitem alcançar os objetivos de aprendizagem de cada faixa etária (Porto União, 2022, p. 52).

Nesse panorama, a Educação Infantil é responsável por garantir um ensino que respeite as habilidades de cada estudante, sendo um compromisso fundamental para o desenvolvimento integral das crianças em um ambiente inclusivo.

Desenvolvimento do trabalho

Após a rotina diária, foi realizada uma explanação oral sobre o tema principal, a diversidade dos Povos Indígenas, com o intuito de despertar o interesse dos/as alunos/as e também para verificar o conhecimento prévio dos/as deles/as.

Na sequência, foram exibidos **vídeos que destacam a** importância dos Povos Indígenas, publicados na plataforma do *YouTube*. Sendo eles: “Chegada dos Portugueses - EEF Gervásio Teixeira Fernandes” e “Dia dos Povos Indígenas - explicação/educação infantil – Educalu”, conforme a imagem a seguir:

Imagem 1: Assistindo os vídeos



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

Posteriormente, discutiu-se sobre os diferentes tipos de artesanato indígena, como cerâmica, bijuteria de sementes, tecelagem, escultura de madeira e cestaria. Isso permitiu que os/as alunos/as explorassem a cultura indígena de forma mais detalhada e interativa, por meio de imagens apresentadas pela professora.

Em seguida, foi exibido aos/as alunos/as artesanatos feitos por Povos Indígenas. Essa experiência visual da cultura indígena proporcionou uma compreensão mais profunda do tema, conforme se observa na imagem abaixo:

Imagem 2: Observação os artesanatos indígenas



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

Após, foram oferecidas três opções de materiais para colorir com imagens de artesanato de cerâmica indígena, utilizando giz de cera, **lápiz de cor** ou tinta guache. Isso permitiu que expressassem sua criatividade e praticassem suas habilidades motoras, como demonstradas na imagem a seguir:

Imagem 3: Colorindo o artesanato indígena



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

Por conseguinte, foi realizada uma atividade prática para fazer um pote de argila, inspirado no artesanato indígena para que compreendessem a importância do trabalho manual, conforme ilustrado na imagem abaixo:

Imagem 4: Confeccionando o pote de argila



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

Ao final da atividade os/as alunos/as foram convidados a compartilhar o que compreenderam sobre o tema. Aqueles/as que não se sentissem confortáveis em falar poderiam expressar suas ideias por meio de desenhos com giz de cera, lápis de cor ou tinta guache, a fim de garantir que todos/as participassem ativamente.

Resultados alcançados/considerações

Em virtude da realização da atividade, apresentada nessa sequência didática, foi possível perceber que os alunos/as demonstraram interesse ao assistir aos vídeos sobre os Povos Indígenas e participaram ativamente das discussões sobre os artesanatos indígenas apresentados. A divisão das atividades práticas entre colorir com giz de cera, **lápis de cor** ou tinta guache, permitiu que todos/as pudessem expressar sua criatividade com autonomia.

Durante a atividade prática de trabalhar com argila, observou-se um grande envolvimento por parte dos/as alunos/as, alguns dos quais buscaram auxílio da professora para moldar o pote. Ao final, todos/as quiseram compartilhar oralmente o que aprenderam, demonstrando assim uma compreensão significativa do tema.

Esta experiência proporcionou uma maior compreensão sobre a importância de oferecer atividades que contemplem ao Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), na qual valoriza **múltiplas formas** de expressão e proporciona um ambiente inclusivo para todos/as os/as estudantes.

Referências

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

CAST, UDL Book Builder. **Massachusetts Department of Elementary & Secondary Education**, NEC Foundation of America. The John W. Alden Trust, and the Pinkerton Foundation, 2013. Disponível em: <http://bookbuilder.cast.org/>. Acesso em: 22 ago. 2024.

CAST. **Diretrizes de Design Universal para a Aprendizagem versão 2.2**. CAST, 2018. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/>. Acesso em: 23 ago. 2024.

EDUCALU. **Dia dos povos indígenas - explicação/educação**. Youtube, 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PHUKY2f_f5M. Acesso em: 26 abr. 2024.

FERNANDES, E. G. T. **Chegada dos portugueses**. Youtube. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IWID7GEji5Y>. Acesso em: 26 abr. 2024.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; REGO, Thabyta Lopes. Educação das relações étnico-raciais na educação infantil. **Revista contemporânea de educação**, v. 12, n. 23, p. 175-191, 2017.

PORTO UNIÃO. **Diretrizes Curriculares da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Porto União – SC**. Porto União: Secretaria Municipal de Educação (SME), 2022.

ROSE, D.; MEYER, A.; GORDON, D. **Universal design for learning: Theory and practice**, Wakefield MA: CAST, 2014.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar**. Educação Unisinos, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4496/449657611004/449657611004.pdf>. Acesso em: 26 de abr. 2024.

CURRÍCULO DAS ORGANIZADORAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ (UNESPAR)/CAMPUS UNIÃO DA VITÓRIA

Kelen dos Santos Junges

Pedagoga. Doutora em Educação (PUCPR). Professora associada da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)/Campus de União da Vitória, no curso de Pedagogia. Vice-Diretora da Unespar/Campus de União da Vitória. Coordenadora, na Unespar, da Formação Continuada dos professores municipais de Porto União nos anos de 2023 e 2024. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa (GEPPRAX). E-mail: kelen.junges@unespar.edu.br.

Mariane de Freitas

Pedagoga. Mestra em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)/Campus Chapecó. Atualmente está como Chefe de Gabinete do Campus de União da Vitória da Unespar. Participou da organização, na Unespar, da Formação Continuada dos professores municipais de Porto União nos anos de 2023 e 2024. É membro do Grupo de Pesquisa: Laboratório de estudos do discurso, das expressões artísticas e da educação - BAKHTINIANAS da UFFS/Chapecó; e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa (GEPPRAX), Linha de Pesquisa: Gestão Educacional e Formação de Professores da Unespar/UV, ambos vinculados ao CNPQ. E-mail: mariane_kfreitas@hotmail.com.

CURRÍCULO DAS ORGANIZADORAS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO UNIÃO/SC

Ana Paula Karpinski Casanova

Pedagoga. Mestranda em Educação Profissional pela Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Campus Caçador. Professora Pedagoga da Rede Municipal de Educação de Porto União. Como técnica-pedagógica da Secretaria Municipal de Educação participa da organização da Formação Continuada dos professores municipais de Porto União. E-mail: anapaulak.c@hotmail.com

Dulcimar Neide Sonnenstrahl

Professora. Graduada em Geografia pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória - Paraná, Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Cidade Verde - UniCV. Pós-graduada em Pré-escola e séries iniciais pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória - Paraná - FAFI. Pós -graduada em Gestão Escolar pela Universidade

Federal de Santa Catarina. Pós-graduada em Administração de Recursos Humanos - Área de Concentração em Gestão de Pessoas pela Universidade do Contestado - UnC. Trabalhou no Núcleo de Educação Infantil Trem da Alegria (1995 à 2003) como professora da Pré-Escola e (2004 à 2017) gestora Escolar. Professora de Alfabetização de Jovens e Adultos (2009 à 2017) pelo Município de Porto União - SC. Coordenadora da Educação Infantil do Município de Porto União- SC (2018 à 2024).

Eliane Regina Karpowicz Stringhini

Pedagoga. Mestranda em Educação Profissional pela Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Campus Caçador. Professora Pedagoga da Rede Municipal de Educação de Porto União. Como técnica-pedagógica da Secretaria Municipal de Educação foi Orientadora de Estudos do Pacto Nacional Criança pela Criança Alfabetizada e atualmente participa como Articuladora Municipal do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, além de atuar em outras demandas da secretaria.

Rute dos Santos Renner

Pedagoga. Graduada em Pedagogia, com habilitação em Administração Escolar, pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória - Paraná. Pós -graduada em Gestão Escolar pela Universidade Federal de Santa Catarina e em Pré-escola e Séries Iniciais pela FACINTER. Trabalhou como professora de pré-escola e anos iniciais (2000 à 2005) em Paula Freitas, como Pedagoga pelo Estado do Paraná (2005 à 2008) e desde 2008, como Pedagoga no município de Porto União/SC, onde atualmente é coordenadora da Educação Infantil.

Silmara de Fatima Amarante Bueno

Professora. Graduada em História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFI). Pós-graduada em Pré-escola e Séries Iniciais pela FAFI, e em Gestão Escolar pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atuou como Professora no Núcleo Educacional Infantil (NEI) Criança Feliz de 1991 a 1993, e como Diretora de 1993 a 2017. Professora do ensino fundamental I da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de 2009 a 2015. Atuação na Secretaria Municipal da Educação de Porto União-SC como Supervisora do Ensino Fundamental de 2018 a 2023 e como Secretária Municipal da Educação de abril a dezembro de 2024.

Silvia Aparecida Roiek Correa

Pedagoga Graduada em Pedagogia (FAFI UVA). Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica (FAFI-UVA), Gestão Escolar (UFSC) e Neuropsicopedagogia Institucional, Clínica e Hospital (Faculdade Gaúcha).

Mestranda em Intervenção Psicológica no Desenvolvimento e na Educação (Universidad del Atlántico). Professora Pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Porto União atuando na Secretaria Municipal da Educação como técnica - pedagógica responsável pelo Atendimento Educacional Especializado.

CURRÍCULO DOS(AS) AUTORES(AS)

Adriane Brito de Miranda

Professora Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR); atuou no projeto Pibid - Mão amiga do curso de pedagogia, como bolsista durante 1 ano. Pós-graduanda em Psicopedagogia pela CESUMAR - Centro de Ensino Superior de Maringá (UNICESUMAR). Atuou na Educação Infantil do município de 2021 a 2022 como estagiária e desde 2023 atua como professora na Rede Municipal de Educação de Porto União no Núcleo de Educação Infantil Sonho de Criança.

Adriely Aparecida de Brito Rocha

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de União da Vitória (FAFI); Graduada em Educação Física pela Unidade de Ensino Superior Vale do Iguaçu (UNIGUAÇU); Pós-graduada em Fisiologia do Exercício Aplicado à Saúde pelo Instituto Sul Paranaense de Altos Estudos (ISPAE); Pós-graduada em Gestão Escolar: Administração, Supervisão, Orientação pelo Centro Universitário (UNICESUMAR); Mestranda em Educação Profissional pela Universalidade Alto Vale do Rio do Peixe - Campus Caçador (UNIARP). Professora Pedagoga da Rede Municipal de Educação de Porto União, Núcleo Educacional João Fernando Sobral.

Alex Borges de Souza

Professor de Educação Infantil | Gestor Escolar.

Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná – Campus de União da Vitória (2017). Pós-graduado em Gestão Escolar, Supervisão e Orientação Pedagógica pela FABRAS (2023). Desde 2018, atua como professor da Educação Infantil no município de Porto União – SC, desenvolvendo práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento integral das crianças. Em 2023, assumiu a função de gestor do Núcleo de Educação Infantil Trem da Alegria, sendo responsável pela coordenação administrativa e pedagógica da unidade.

Aline Ochove

Graduada em Pedagogia pela UNESPAR Universidade estadual do Paraná campus de União da Vitória - PR. Segunda graduação em Educação Especial

pelo Centro Universitário Faveni - UNIFAVENI. Pós graduada em Educação especial/ educação inclusiva/altas habilidades, pela faculdade Venda Nova do Imigrante. Pós graduada em Psicopedagogia e Educação infantil pela Faculdade Venda Nova do Imigrante. Professora de educação infantil do município de Porto União - SC.

Ana Carla Flissak Wictor

Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI pela universidade do Paraná – UNESPAR, Campus de União da Vitória/ PR, a qual tem por tema de pesquisa: A FORMAÇÃO EM SERVIÇO, O TRABALHO COLABORATIVO E O PAPEL DO (A) GESTOR (A) ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS. Especialista em Psicopedagogia pela UNC. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória / PR (2012). Técnica em Magistério. Atualmente docente na pré-escola de Porto União (NEI Castelo Encantado). Supervisora na Educação Infantil em União da Vitória (Cmei Estela Venâncio Caus). Atuou como professora dos Anos Iniciais. Participou como bolsista e pesquisadora do Projeto de Extensão PIBID. Participante do Espaço de Estudos e Pesquisa em Educação, Direito e Inclusão EPEDIN/UNESPAR União da Vitória vinculado ao GPEPI/CNPQ e do Projeto de Pesquisa «Trabalho colaborativo entre Universidade, escola e Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania CEJUSC da Comarca de União da Vitória para acesso à Educação Especial na perspectiva da Inclusão. E-mail: ana.wictor.unespar.t4@gmail.com.

Andreia Henik dos Santos

Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI pela Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, CAMPUS União da Vitória/ PR, a qual tem por tema de pesquisa: O processo de inclusão dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no Ensino Fundamental: dos desafios da visibilidade na sala de aula à práticas pedagógicas colaborativas. Bolsista da CAPES. Especialista em Orientação e Supervisão Escolar. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, CAMPUS União da Vitória/ PR (2015). Técnica em Magistério. Atualmente é professora no N.E.I Pingo de Gente (Porto União- SC) e no CMEI Professora Eneida Fagundes da Silva (União da Vitória - PR). Participante do Espaço de Estudos e Pesquisa em Educação, Direito e Inclusão EPEDIN/ UNESPAR União da Vitória vinculado ao GPEPI/CNPQ e do Projeto de Pesquisa «Trabalho colaborativo entre Universidade, escola e Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania CEJUSC da Comarca de União da Vitória para acesso à Educação Especial na perspectiva da Inclusão E-mail: andreia.henik.unespar.t4@gmail.com

Berenice Aparecida Oliveira

Graduada no curso de Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR – Campus de União da Vitória), 2015. Pós graduada pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER), no curso de Organização do Trabalho Pedagógico: Orientação Educacional, Supervisão e Gestão Escolar, 2017. Possui Curso de Magistério (Nível Médio) - Educação Infantil e Séries Iniciais, com experiência na área educacional. Atualmente é professora de caráter temporário na Educação Infantil do Município de Porto União- SC. E-mail: bereniceoliveira7387@gmail.com

Caio César Braun Trevizan

Mestrando no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) pela linha de pesquisa: Processos Formativos de educadores para Educação Inclusiva (Linha 3) na Universidade Estadual do Paraná- Campus de União da Vitória. Graduado em pedagogia pela UNESPAR (2018). Pós-graduado Lato Sensu em Arte-Educação pela Faculdade Alcance (FAAL). Professor efetivo no município de Porto União- SC. Integrante do espaço de Estudos e Pesquisas em Educação, Direito e Inclusão - EPEDIN da Universidade Estadual do Paraná- Campus União da Vitória e vinculado ao Grupo de Pesquisa em Ensino e Práticas Inclusivas - GEPEPI/CNPQ. E-mail: caio.trevizan.unespar.t5@gmail.

Camila Ribeiro

Pedagoga. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Pós-Graduada em Educação Especial e Inclusiva. Professora colaboradora da Rede Municipal de Educação de Porto União-SC. Atualmente professora pedagoga do Núcleo de Educação Infantil Pingo de Gente de Porto União-SC. E-mail: camisidoli@gmail.com

Denize Angélica Missau

Graduada em Pedagogia com Habilitação em Supervisão Escolar pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória - PR. Pós Graduada em Pré Escola e Séries Iniciais pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória - PR. Professora do Ensino Fundamental - Séries Iniciais do município de Porto União - SC. Professora do Ensino Fundamental - Séries Iniciais do município de União da Vitória - PR.

Eliane Isabel Marinhuk

Graduada em Letras - Português e Espanhol pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória - PR. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional UNINTER. Pós Graduada em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Futura. Pós Graduada em Gestão do Trabalho

Pedagógico: Supervisão, Orientação, Inspeção e Administração Escolar pela Faculdade Futura. Pós Graduada em Psicopedagogia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante. Pedagoga do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais do município de Porto União - SC.

Eliane Regina Gontarski de Lima

Graduada em Pedagogia com Habilitação em Supervisão Escolar pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória - PR. Pós Graduada em Pedagogia Empresarial pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória - PR. Pós Graduada em Pré Escola e Séries Iniciais pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória - PR,. Professora do Ensino Fundamental - Séries Iniciais do município de Porto União - SC, exercendo atualmente o cargo de Gestora Escolar do Núcleo Educacional da Lança.

Eliza Franciele Padilha

Professora. Graduada pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)/ Campus de União da Vitória. Pós Graduada em Formação Docentes: Educação Infantil, Alfabetização e Educação Especial. Cursando Pós Graduação em Educação Especial Inclusiva pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)/ Campus de União da Vitória. Atuei como Professora contratada no Estado de Santa Catarina, no Magistério, Anos Iniciais e Segunda professora. Atuação como Pedagoga em um NEI pela Secretaria Municipal de Educação de Porto União e Professora da Rede Municipal de União da Vitória. E-mail: elizafrancielepadilha@gmail.com

Elizabeth Regina Streisky de Farias

Doutora em educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Mestre em educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professora adjunta do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná - Campus Paranaguá. Participa do Grupo de Pesquisa em Ensino e Práticas Inclusivas - GPEPI. É docente do Mestrado Profissional em Educação Especial Inclusiva - PROFEI, Especialização em Gestão Escolar e Educação Especial. Compõe o Banco de Avaliadores da Educação Superior INEP/ BASIs. Tem experiência em educação, com ênfase em Gestão Escolar e Educação Especial Inclusiva. E-mail: elizabeth.farias@unespar.edu.br

Fernanda Lorena Petters

Professora. Graduada em Pedagogia com Habilitação em Supervisão Escolar e Séries Iniciais pela UNESPAR, 2003. Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional pela UNESPAR, 2009. Atualmente atuo como Professora no

Núcleo de Educação Infantil Nei Arco Íris, no município de Porto União.
E-mail:ferbella74@gmail.com

Flávia Schena Rotta

Graduada em História pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), 2020. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), 2022. Pós-Graduada em Historiografia Brasileira pela Faculdade de Ciências da Bahia (FACIBA), 2021. Pós-Graduada em Educação Infantil, Anos Iniciais e Psicopedagogia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI), 2022. Pós-Graduada em Educação Especial e Inclusiva pela FAVENI, 2022. Pós-Graduada em Dinâmicas Regionais: Natureza, Sociedade e Ensino pela UNESPAR, 2024. Atualmente é professora de caráter temporário na Educação Infantil do Município de Porto União.

Gisele Casagrande

Graduada em Pedagogia pela UNESPAR, com Habilitação em Supervisão Escolar. Pós Graduada pela UNESPAR em Gestão Escolar. Atua há 23 anos na Rede Municipal de Educação de Porto União/SC, onde exerceu as funções de Professora, Pedagoga e atualmente de Gestora Escolar. E mail: gisele.casagrande@smepu.com.br

Gisele Gajdeczka

Graduada em Pedagogia pela UNESPAR, com Habilitação em Orientação Escolar. Pós Graduada pela FAVENI em Educação Infantil - Anos Iniciais e Psicopedagogia. Atua na Rede Municipal de Educação de Porto União/SC nos Anos Iniciais desde 2012 e na Educação Infantil desde 2022 onde exerceu as funções de Professora, e atualmente de Gestora Escolar no Núcleo de Educação Infantil Comecinho da Vida. E mail: gajdeczka.gisele@gmail.com

Gislaine Aparecida de Castro Schneider

Mestranda em Educação Inclusiva (PROFEI) pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), na linha de pesquisa Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva. Bolsista CAPES. Especialização em Educação Especial com Ênfase em Libras e Braille. Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR - Campus de União da Vitória), possui Curso de Magistério (Nível Médio) - Educação Infantil e Séries Iniciais, e habilitação em Educação Especial. É professora docente de Educação Infantil, tem experiência profissional com Educação Especial e Ensino Fundamental. Foi bolsista no Programa Institucional de Bolsa à Iniciação à Docência- PIBID/ CAPES no Subprojeto do Curso de Pedagogia Mão Amiga. Participa do Espaço de Estudos e Pesquisas em Educação, Direito e Inclusão - EPEDIN da Universidade Estadual do Paraná - Campus União da Vitória, vinculado ao

Grupo de Pesquisa em Ensino e práticas Inclusivas - GPEPI/CNPQ. Participa do trabalho colaborativo entre universidade, escola e Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania CEJUSC da Comarca de União da Vitória para o acesso à Educação Especial na perspectiva da Inclusão.

Ivanildo Sachinski

Professor. Doutorando em Educação (UNICENTRO). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2013) Especialização em Educação Especial: física, mental, auditiva e visual (FAFIUV-2006); e em Estudos de história cultural (UNESPAR-União da Vitória PR - 2016). Graduação em História (FAFIUV 2005). Graduação em Pedagogia (UEPG 2020). Professor do Quadro Próprio do Magistério do Estado do Paraná na Disciplina de História no Colégio Estadual Duque de Caxias em São Mateus do Sul-PR. Professor Colaborador CRES da Universidade Estadual do Paraná - Campus de União da Vitória no Colegiado de Pedagogia. Membro do Núcleo de educação especial e inclusiva (NESPI) pertencente ao Centro de Educação em Direitos Humanos (CEDH) da UNESPAR União da Vitória PR. Integrante do Grupo de Pesquisa Formação profissional em contextos educacionais inclusivos (FOCUS-UNICENTRO). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Pública de Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: política e educação, educação especial e inclusão (autismo), formação de professores e currículos inclusivos. Email: ivanildosachinski@gmail.com

Ivete Silveira Buogo

Professora da Educação Infantil na Rede Municipal de Porto União e do Novo Ensino Médio (NEM) na Rede Estadual de Santa Catarina, com as disciplinas de Física e Química. Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela UNINTER, Licenciatura em Química pela UNESPAR - Campus de União da Vitória e Licenciatura em Física pela UNIASSELVI. Especializada em Metodologia do Ensino da Química e Biologia pela Uninter. Educação Especial e Inclusiva, Educação Infantil e Anos Iniciais, Metodologia no Ensino da Física pela UNIASSELVI. Email: silveirabuogoivete@ahoo.com.br

Jamile Pastuchaki

Professora. Mestre em Educação pela Universidad de la Empresa/ Faculdade de Ciencias de la Educación (UDE). Especialista em Língua portuguesa e literaturas pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras (FAFI). Atuou como professora de língua portuguesa e em especial de língua inglesa em redes municipais, estaduais e privadas de 2005 a 2023 para ensino infantil, fundamental e médio. Gestora escolar do município de Porto União de 2020 até os dias atuais, onde está diretora do Núcleo Educacional do Legru. Coordenadora do Fórum Municipal de Educação de Porto União. Email: jamielpast@gmail.com

Janemar Aparecida Dalfovo Stasiak

Graduada em Pedagogia, administração e supervisão escolar, Mestra em Educação. Doutoranda em Educação pela Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Campus Caçador. Atualmente Coordenadora da Educação Inclusiva e assuntos da mulher na Prefeitura Municipal de Porto União- SC. Participa da organização da Formação Continuada dos profissionais de apoio à educação inclusiva de Porto União - SC. É membro do Grupo de Pesquisa: Complexidade, Ecoformação e Transdisciplinaridade (GCET) - <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/482957>. Tem interesse em pesquisas nos temas: (Educação Infantil, Sustentabilidade na Educação e práticas inclusivas). e-mail: janedalfovo@hotmail.com

Jaqueline Ticiania Scherer

Professora licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná, Campus de União da Vitória. Pós-graduada em Educação a Distância e as Novas Tecnologias Educacionais pela Unicesumar e em Educação Infantil e Alfabetização pela Faveni. Com experiência na área educacional, atua como professora de Educação Infantil na rede municipal de União da Vitória e como docente do 1º ao 5º ano na rede municipal de Porto União. E-mail: deixaprajaque@gmail.com

Jessica Margarida Zanella

Professora. Graduada em Letras com habilitação em Português e Inglês pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR - Campus União da Vitória), em 2015. Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER), em 2019. Pós- graduada em Metodologias Ativas, também pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER), em 2022. Foi bolsista no Programa Institucional de Bolsa à Iniciação à Docência - PIBID/CAPES no Subprojeto do curso de Letras - Memórias Poéticas do Vale do Iguaçu, participando através deste de Encontros Nacionais de Licenciaturas (ENALIC) apresentando sua pesquisa: "Literatura e pintura: limiares poéticos na obra de Ulysses Teixeira". Foi Instrutora do Programa Jovem Aprendiz através do CIEE/PR, Professora da rede municipal de Porto União na Educação Infantil e de União da Vitória, no Ensino Fundamental. Atualmente é Assistente de Educação no Estado de Santa Catarina.

Jóis da Trindade Viana

Bailarina Clássica certificada pelo Teatro Municipal de Santos-SP (1990) e graduada em Ballet Clássico pela Royal Academy of Dancing (1994, 1995). Formada no Magistério pelo Colégio São José, Santos-SP (1991). Licenciada em Artes pela Universidade Santa Cecília dos Bandeirantes, Santos-SP (1994).

Pós-graduada em História e Cultura Afro-Brasileira (2021). Professora de Artes na Rede Municipal de Educação de Porto União, Núcleo Educacional Jornalista Hermínio Milis.

Joseane Cristina Jung

Professora. Graduada em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional, Educação Infantil e Anos Iniciais pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória (atualmente UNESPAR), especialista em Psicopedagogia Institucional pelo Instituto de Ensino e Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória. Professora da Rede Particular, na Rede Municipal de Porto União na Educação Infantil e Anos Iniciais, Gestora Escolar do NEI Arco-Íris (2011 a 2016) atualmente Gestora Escolar do NEI Pingo de Gente (2023 a 2025), Presidente do Conselho Municipal de Educação de Porto União- SC, Vice-Presidente do CACS FUNDEB de Porto União - SC.

Josiele Regiane Grossklaus

Mestre em Educação Inclusiva pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI - Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, campus União da Vitória/PR. Especialista em Neuropsicopedagogia e Educação Especial Inclusiva e especialista em Gestão Escolar. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, campus União da Vitória/PR. Ensino Médio técnico - Magistério. Professora efetiva nos Anos Iniciais na Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina e Professora efetiva nos Anos Iniciais no Município de Porto União/SC. Representante dos professores municipais do Ensino Fundamental I - Anos Iniciais no Fórum Municipal de Educação do Município de Porto União. Participa do Espaço de Estudos e Pesquisas em Educação, Direito e Inclusão EPEDIN/UNESPAR União da Vitória vinculado ao Grupo de Pesquisa em Ensino e práticas Inclusivas - GPEPI/CNPQ e do Projeto de Pesquisa «Trabalho colaborativo entre Universidade, escola e Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania CEJUSC da Comarca de União da Vitória para acesso à Educação Especial na perspectiva da Inclusão.

Karine Antonia de Miranda

Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Educação Especial pela Faculdade Venda Nova do Imigrante- FAVENI (2023) e Educação Infantil e Anos Iniciais no Centro Universitário Leonardo da Vinci- UNIASSELVI (2020). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR - Campus de União da Vitória (2018). Curso de Magistério (Nível Médio/ 2013) - Formação de Docentes: Educação Infantil e Anos Iniciais- Colégio Estadual Túlio de França. É professora docente efetiva no Município de Porto União, atualmente lotada no Núcleo de Educação Infantil Berçário Maria Luiza

Waldraff, o qual agora tem novo endereço e nomeado como Núcleo de Educação Infantil Doce Magia, tem experiência profissional com Educação Especial e Ensino Fundamental. E-mail: mirandakarine04@gmail.com

Kátia Cordeiro Ribeiro Santana

Professora. Graduada em Pedagogia e Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória. Pós-graduada em Educação Especial Inclusiva e Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica pela CENSUPEG. Atua no município de Porto União desde 2006 como professora dos anos iniciais, apoio pedagógico e Atendimento Educacional Especializado. E-mail: katiaribeiro7@hotmail.com

Kelly Cordeiro Ribeiro Pasko

Professora. Graduada em Pedagogia e pós-graduada em Arte/Educação e Ludicidade pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de União da Vitória (FAFIUV). Atua como professora dos anos iniciais nas redes municipais de ensino de Porto União - SC desde 2011 e União da Vitória - PR, 2023. E-mail: kellyribeiopasko@gmail.com

Leociléa Aparecida Vieira

Doutora em Educação: Currículo pela PUC/SP, Mestre em Educação pela PUC/PR. Graduada em Biblioteconomia, Pedagogia e Educação Especial. Especialização em Administração de Recursos Humanos; Psicopedagogia Clínica e Institucional; Educação Especial Inclusiva e Metodologias de Ensino. Compõe o Banco de Avaliadores da Educação Superior INEP/Basis; é professora associada do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) campus de Paranaguá e do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (Profei) - Unespar. Tem experiência na área de Educação atuando, principalmente, nos seguintes temas: formação de professores; estágio supervisionado; pesquisa e prática pedagógica; tecnologia educacional; Tecnologia Assistiva e Desenho Universal da Aprendizagem.

Lurdes Fernanda Lautério Morandi

Professora. Pós-graduada em Curso de Educação Infantil e Anos Iniciais (EF): Ludopedagogia e Gestão Educacional pela Faculdade Censupeg de São Fidélis (2016). Graduada em Pedagogia pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de União da Vitória (FAFIUV) (2011). Magistério no Colégio Estadual Túlio de França (1998). Atuo como professora dos anos iniciais na rede municipal de ensino de Porto União - SC desde (2012) até os dias atuais. E-mail: fernandalauterio@hotmail.com

Magda de Oliveira Branco

Psicóloga pela Universidade Tuiuti do Paraná. Pedagoga pela Fundação Educacional de Santa Catarina - FESC Faculdade de Educação. Mestrado em Engenharia da Produção com ênfase em Média e Conhecimento, pela UFSC. Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. Atua em cursos de formação continuada para docentes em todo território nacional. Estudiosa do comportamento Humano, com viagens para diversos países, dentre eles: França, Espanha, Alemanha, Canadá, África do Sul, Oceania, China, Butão, dentre outros.

Maria de Lourdes Furkim dos Santos

Pedagoga do Núcleo Educacional João Fernando Sobral da Rede Pública Municipal de Porto União.

Miriam Adalgisa Bedim Godoy

Doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (2019), Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2003) e graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (1990). Docente da Universidade Estadual do Centro-Oeste, no curso de Pedagogia do Campus de Irati - Paraná. Líder do Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos e Pesquisas Interáreas da Educação Especial e Inclusiva - LEPIEEI (CNPQ/UNICENTRO). Membro do Grupo de Pesquisa Práxis Educativa: estudos sobre a infância e práticas pedagógicas (CNPQ/UNICENTRO). Membro do Grupo de Pesquisa Interação Social, Aprendizagem e Desenvolvimento da criança pequena (CNPQ/UFSCar). Docente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI (UEPG). Experiência na área de Educação; Educação Especial e Educação Inclusiva.

Nilce Svarcz Jungles de Camargo

Graduada em Ciências Biológicas e em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, campus União da Vitória/PR. Especialista em: Biodiversidade: Conservação e Manejo de Recursos Naturais; Educação Especial e Inclusiva; Educação Especial com ênfase em avaliação diagnóstica escolar; Curso de Gestão de Educação no Campo. Professora Pedagoga na Rede Municipal de Porto União-SC, Núcleo Educacional Jornalista Hermínio Milis. e-mail: nilce.svarcz.jungles.de.camargo@smepu.com.br

Osiane Luiza da Rosa

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI) e pós graduação em educação inclusiva pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Possui Curso de Magistério (Nível Médio) - Educação Infantil e Séries Iniciais, com experiência na área educacional. Atualmente professora contratada na APAE do município de Porto União- SC. E-mail: Osiluiza@gmail.com.

Patrícia Sott Gasperin

Graduada em licenciatura e bacharel em Educação Física, pelo Centro Universitário de União da Vitória – UNIUV. Pós graduada em Educação do campo pela Faculdade de Ensino Superior Dom Bosco. Treinamento Desportivo e Fisiologia do Exercício pela Celer Faculdades- FACISA. Professora da Educação Infantil e Séries Iniciais dos municípios de União da Vitória - PR (de 2014 até o presente momento) e Porto União-SC (de 2021 até o presente momento).

Roseneide Maria Batista Cirino

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, Mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná, Especialização em Psicopedagogia, Orientação e Supervisão Escolar e Educação Especial Inclusiva. Compõe o Banco de Avaliadores da Educação Superior INEP/BASIs. Coordena o NESPI - Núcleo de Educação Especial Inclusiva. É líder do Grupo de Pesquisa em Ensino e Práticas Inclusivas GPEPI. Coordena o PROFEI Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (UNESPAR) Rubia Cristina Braz de Oliveira Professora Graduada em Letras – Português/ Inglês pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFI). Pós-graduada em Língua Inglesa pela FAFI, e em Gestão Escolar pela Universidade Federal de Itajubá. Atuou como Professora de Língua Inglesa no Núcleo Educacional João Fernando Sobral de 2001 até 2019, e como Diretora de 2020 até a presente data.

Sandra Salete de Camargo Silva

Graduada em Pedagogia e Direito. Mestrado e Doutorado em Educação. Docente associada da Unespar com dedicação exclusiva no Colegiado de Direito e professora no curso de Pedagogia do Campus de União da Vitória, na disciplina de Educação Especial e Inclusiva. Professora permanente do PROFEI - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusiva da Unespar/Campus de União da Vitória. Atualmente, coordena o curso de Direito. Membro do Centro de Educação em Direitos Humanos - CEDH do Campus, integrante do Núcleo de Educação Inclusiva - NESPI. Lidera o EPEDIN - Espaço de Estudos e Pesquisas em Educação, Direito e Inclusão da Unespar, vinculado ao Grupo de Pesquisa em Ensino e práticas Inclusivas - GPEPI/CNPQ. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Direitos Humanos, Métodos e Técnicas de Ensino, Educação, Educação Especial e Inclusiva, atuando principalmente em temas contemporâneos. Como livros publicados, ministra conferências, seminários, palestras, cursos, aulas em pós-graduação e debates em jornadas de formação de profissionais desde que o tema esteja atrelado ao objeto de estudo.

Sirlene Raque Zamboni Freisleben

Curso de Formação de docentes em Nível Médio, na modalidade Normal (Magistério) Colégio Padre João Bagozzi. Graduada em Normal Superior pela Universidade Unopar Virtual Norte do Paraná. Pós Graduada em Educação Infantil, Séries Iniciais e Educação Especial pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FAFI). Graduada em ABA Análise do Comportamento Aplicada pelo Centro Universitário Faveni.

Soeli Andrukiu Koch

Professora, Graduada em: Pedagogia pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória – Paraná; Educação Especial pelo Centro Universitário Faveni Guarulhos – São Paulo. Pós graduada em: Educação Infantil e Alfabetização pela Venda Nova do Imigrante – Espírito Santo; Educação Especial e Inclusiva com Ênfase em Deficiências, pela Faculdade Futura de Votuporanga – São Paulo. Trabalhou no Núcleo de Educação Infantil Criança Feliz e Castelo Encantado (2010); na Escola de Educação Básica: Professor Balduino Cardoso (Magistério, 2011, 2016 à 2025), anos iniciais no Germano Wagenfhür (2012), Clementino Brito (2013), Cid Gonzaga (2014, 2015, 2017 à 2019). Professora efetiva no Núcleo Educacional São Pedro do Timbó (2021 à 2025), Núcleo Educacional João Fernando Sobral (2022, 2025) Presidente do Conselho de Alimentação Escolar de Porto União - SC, conselheira do Conselho Municipal de Educação de Porto União - SC.

Teresa Cristina Magnabosco de Oliveira

Mestre em Educação pela UFSC -Florianópolis, Linha de Pesquisa: Educação e Infância. Especialista em Educação Especial- CESULON/UNIFIL, Especialista em Psicologia na Escola- UEM, Especialista em Educação para os Direitos Humanos- UFPR. Psicóloga formada pela UEM. Professora universitária por 11 anos (UEM, Dom Bosco/Xingú, UNICENTRO). Professora de psicologia no ensino médio - SESI - Irati Pr. Atua como psicóloga escolar desde 1990 (APAE de Mandaguari, ANPR - Maringá, Secretaria Municipal de Educação de Nova Cantu, Secretaria Municipal de Educação de Irati -PR). Foi conselheira presidente do Conselho Municipal de Assistência Social. Conselheira Municipal dos direitos da pessoa com deficiência representante do Conselho Regional de Psicologia por 2 mandatos. Conselheira Municipal das Políticas sobre drogas em 2 mandatos. Professora da Formação Continuada dos professores municipais de Porto União nos anos de 2023 e 2024. Professora do curso de Pós-graduação em Educação Especial - Unespar Campus União da Vitória - 1ª turma (2023-2024).

Valkíria de Novais Santiago

Graduada em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB, e em Pedagogia pela UNIFACVEST. É mestre em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI - SC. Doutora pelo programa de Pós- Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná- UTFPR, Campus Ponta Grossa. Especialização em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS pela Universidade do Contestado - UNC-SC, e Educação Especial Inclusiva pela Faculdade de Educação São Luís- SP. Tem formação na área de Psicanálise Clínica pela Sociedade Baiana de Estudos Psicanalíticos - SBEP. É professora temporária do colegiado de Pedagogia Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, Campus de União da Vitória. É professora da rede básica do município de União da Vitória - PR. É coordenadora do Núcleo de Educação Especial Inclusiva- NESPI, Campus União da Vitória.

