



Universidade Federal
de São João del-Rei

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA -
PPGEOG**

MARIANA FERREIRA DELUCHI MARTINS

**O DESENVOLVIMENTO ESCOLAR INCLUSIVO EM UM
AMBIENTE DA PANDEMIA DO COVID-19**

São João del-Rei

2024



Universidade Federal
de São João del-Rei

**O DESENVOLVIMENTO ESCOLAR
INCLUSIVO EM UM AMBIENTE DA PANDEMIA
DO COVID-19**

Mariana Ferreira Deluchi
Martins

Dissertação submetida
ao Programa de Pós-
Graduação em Geografia da
Universidade Federal de São
João del-Rei, como requisito
parcial à obtenção do título de
Mestre em Geografia.

**Orientador: Silvia
Elena Ventrini**

São João del-Rei
(2024)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

**O DESENVOLVIMENTO ESCOLAR INCLUSIVO EM UM
AMBIENTE DA PANDEMIA DO COVID-19**

Autora: Mariana Ferreira Deluchi Martins

Orientadora: Silvia Elena Ventorini

A Banca Examinadora composta pelos membros abaixo aprovou esta dissertação:




Profa. Dra. Silvia Elena Ventorini– Orientadora

Universidade Federal de São João del-Rei - UFSJ



Profa. Dra. Andréa Aparecida Zacharias

Universidade Estadual Paulista - UNESP



Profa. Dra. Patrícia Assis da Silva Ribeiro

Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF

São João del-Rei
Março de 2024

Dedicatória

À minha irmã, exemplo de força, coragem e amor.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por me amparar nos momentos difíceis, me dar força interior para superar as dificuldades e me mostrar os melhores caminhos.

A minha irmã, por sempre mesmo querendo desistir do processo, ter ficado ao meu lado me apoiando e me incentivando.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a. Sílvia Elena Ventorini por promover tantas reflexões, por acolher minhas dúvidas e pela dedicação na orientação desta pesquisa.

À meu amigo Arthur, por sempre estar disposto a me apoiar e a me ajudar no trabalho.

Aos meus pais, pelo apoio na trajetória acadêmica.

Aos alunos que participaram da pesquisa, por me mostrarem muitas formas de ensino e de vida.

Aos professores da escola Enlace pela confiança neste trabalho.

À Universidade Federal de São João del-Rei pelo aporte da bolsa de estudos que me possibilitou a dedicação ao mestrado.

Ao Programa de Pós-Graduação em Geografia e Departamento de Geociências da Universidade Federal de São João del-Rei pelo espaço físico, equipamentos e apoio recebido durante o desenvolvimento da pesquisa.

Minha gratidão!

“Para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido.”

Rubem Alves

RESUMO

Esta dissertação apresenta a pesquisa desenvolvida com uma turma do quarto ano do ensino fundamental I, da escola Enlace, localizada no município de São João Del Rei, no estado de Minas Gerais, na região sudeste do Brasil. O objetivo do trabalho foi investigar como poderia desenvolver atividades lúdicas para uma classe de aula inclusiva no contexto da pandemia do COVID-19. Para isso foram: construídas maquetes, atividades no GOOGLE EARTH, e outras formas de aprendizagem. Os dados foram analisados tendo como base a Perspectiva Sociocultural proposta por Lev Semenovitch Vigotsky. As análises dos resultados indicam que os alunos mesmo tendo tido uma diversificação das atividades no contexto da pandemia, não obtiveram cem por cento de aprendizagem nesse período. Os resultados e análises indicam ainda que em suas representações os alunos utilizam: a distância funcional; organização configuracional; relações espaciais entre os objetos como vizinhança, posição, localização, ordem, envolvimento, continuidade; simbologia; redução proporcional. Destacamos a importância de trabalhar com locais próximos ao cotidiano dos educandos. Concluímos que, ao pesquisar como os alunos se organizaram durante o contexto da pandemia, temos várias lacunas que se inseriram nesse contexto, desde a organização nas casas dos alunos, até materiais tecnológicos para o desenvolvimento das aulas remotas.

Palavras-chave: Pandemia do COVID-19; O ensino aprendizagem; Sala de aula inclusiva;

ABSTRACT

This dissertation presents the research carried out with a fourth year class of elementary school, from the Enlace school, located in the municipality of São João Del Rei, in the state of Minas Gerais, in the southeast region of Brazil. The objective of the work was to investigate how playful activities could be developed for an inclusive classroom in the context of the COVID-19 pandemic. For this purpose, models were built, activities on GOOGLE EARTH, and other forms of learning. The data were analyzed based on the Sociocultural Perspective proposed by Lev Semenovitch Vigotsky. Analysis of the results indicates that even though students had a diversification of activities in the context of the pandemic, they did not achieve 100% learning during this period. The results and analyzes also indicate that in their representations students use: functional distance; configurational organization; spatial relationships between objects such as neighborhood, position, location, order, involvement, continuity; symbology; proportional reduction. We highlight the importance of working with places close to students' daily lives. We concluded that, when researching how students organized themselves during the context of the pandemic, we have several gaps that were inserted in this context, from the organization in students' homes, to technological materials for the development of remote classes.

Keywords: COIVI-19 pandemic; Teaching ad learning; Inclusive classroom

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: BNCC: Mapa Mental sobre as habilidades	44
Figura 2: Como uma pessoa com Síndrome de Irlen enxerga.....	54
Figura 3: Esquema país, estado e cidade	57
Figura 4: Falha de San Andres	74
Figura 5: Maquetes desenvolvidas com materiais de baixo custo.....	75

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 – A PANDEMIA E O COVID-19	19
CAPÍTULO 2 – A INFÂNCIA E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL..	29
CAPÍTULO 3 – A GEOGRAFIA E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR COMO BASE PARA O ENSINO	39
CAPÍTULO 4 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	49
5- RESULTADOS E ANÁLISES	66
CONCLUSÕES	79
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LABCAR – Laboratório de Cartografia, Geoprocessamento e Sensoriamento

Remoto LABTATE – Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional LEMADI – Laboratório de Ensino e Material

Didático NEE – Necessidades Educacionais Especiais

PNUD – Programa das Nações Unidas para o

Desenvolvimento UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFRJ – Universidade Federal do Rio de

Janeiro UFSC – Universidade Federal de Santa

Catarina UFSJ – Universidade Federal de São João

del-Rei

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a

Cultura UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a

Infância USP – Universidade de São Paulo

INTRODUÇÃO

As primeiras interrogações que motivaram o desenvolvimento dessa dissertação surgiram durante a minha participação durante os anos de 2016 a 2018, no projeto do PIBID: Programa de Iniciação a Docência, que tinha como objetivo elaborar materiais didáticos para auxiliar os professores do ensino básico, em uma escola Municipal de São João Del Rei. Até a participação no programa acima, eu não havia tido contato com pessoas com deficiência, e pude perceber que estes alunos, mesmo que não careçam de pena, ainda sim, eram segregados no ambiente escolar, principalmente com as atividades desenvolvidas pelos seus professores.

A participação ativa como bolsista de iniciação científica durante dois anos permitiu-me observar que os alunos com deficiência, possuíam conhecimentos em muitos momentos superiores aos alunos sem PDI, entretanto eram tratados de forma diferente dentro do contexto escolar.

O fato relatado me instigou a questionar: quais informações são relevantes para que os alunos possam desenvolver a mesma atividade que os colegas de classe sem segrega-lós? A compreensão de como os alunos com deficiência se organizavam e desenvolviam suas atividades era de menor importância do que os alunos sem deficiência? E parâmetros são esses? Tais questionamentos foram o fio condutor da pesquisa relatada nessa dissertação.

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar como uma classe de aula inclusiva desenvolvia suas atividades para todos os alunos, afim de não evidenciar as dificuldades dos alunos mas sim suas habilidades. Os objetivos específicos foram:

- a) Investigar como as experiências sociais são importantes para os alunos se relacionarem com o espaço;
- b) Construir maquetes e mostrar plataformas online para o conhecimento dos espaços;
- c) Investigar, por meio de diálogos dirigidos, quais referências os alunos utilizam para se localizar no espaço;
- d) Conhecer, por meio da montagem de material didático (mapas e maquetes) e da elaboração de desenhos, quais são os mecanismos utilizados pelos alunos para representar o espaço.

Como justificativa da pesquisa, é salientada a escassez de estudos que investigam como os alunos se organizam o espaço (ESPINOSA et.al, 1998). A experiência vivida na pesquisa possibilitou observar alunos de duas escolas particulares em São João Del Rei, Minas Gerais, com viés de desenvolver atividades lúdicas com os alunos, bem como atender a demanda de alunos com deficiência incluindo-os de forma igual perante os alunos. Desta forma, e dentro das limitações que a pandemia do COVID-19 trouxe, questionou-se: Quais atividades lúdicas poderiam desenvolver em uma sala de aula inclusiva sem segregar os alunos? Quais seriam as melhores abordagens para abordar o mesmo conteúdo para todos no mesmo momento de aula, de forma a evidenciar as habilidades de cada um e não as dificuldades? Estes questionamentos foram o fio condutor para o desenvolvimento desta pesquisa. Desta forma, este documento tem como objetivo apresentar a investigação desenvolvida para que os alunos ao longo de dois anos escolares pudessem desenvolver suas habilidades diante de um novo cenário da pandemia do COVID-19.

A fundamentação teórica- metodológica teve como base a perspectiva da pesquisa qualitativa, onde além de observar problemas encontrados no ambiente escolar tem como objetivo desenvolver e encontrar soluções para tais problemas.(THIOLLENT, 1988, p. 15). A coleta de dados foi por meio de observação, acompanhamento das aulas e produção de práticas juntamente com a professora regente da turma com alunos do 4º ano do ensino fundamental I durante o período de três anos. O texto está organizado em 5 capítulos. No primeiro capítulo, discorre-se sobre a a pandemia do COVID-19 e como ela alterou as relações escolares, trazendo um pouco da perspectiva tanto dos alunos com essa nova demanda, quanto dos professores nessa nova articulação do ambiente escolar, utilizando plataformas diferenciadas para o desenvolvimento das aulas.

No segundo capítulo, apresentamos o conceito da infância ao longo dos anos e como esse conceito pode ser conhecido por suas multidisciplinaridades, analisando o um pouco do contexto histórico deste conceito e qual a importância das relações econômicas sociais e culturais da sociedade. Neste capítulo o diálogo é também com os autores é sobre os principais benefícios do desenvolvimento de um ambiente escolar que leve em consideração as práticas lúdicas, trabalhando assim em perspectivas diferentes para um ambiente inclusivo, onde o desenvolver atividades lúdicas levam ao desenvolvimento cognitivo sensorial e até mesmo cultural do aluno.

No terceiro capítulo apresentamos as relações da Geografia Escolarem conjunto com as mudanças da Base Nacional Comum Curricular, como as mudanças ao longo dos últimos anos direcionam os professores para o desenvolvimento de práticas de acordo com as novas habilidades as competências da BNCC, que devem ser levadas em consideração para o desenvolvimento do currículo de cada ano escolar. Além disso, discutimos, sucintamente, sobre as relações da Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil.

No quarto capítulo apresentamos o procedimento teórico e metodológico, a área de estudo, o público-alvo e os procedimentos realizados para a coleta de dados, além das práticas inseridas ao longo do acompanhamento nesses três anos.

No quinto capítulo, trabalhamos com a análise dos resultados obtido nas práticas, como a inserção das práticas de ensino levaram ao desenvolvimento dos alunos e como isso afetou a relação entre aluno e professor na Pandemia do Covid 19.

CAPÍTULO 1 - A PANDEMIA DO COVID-19 E A ESCOLA

A temática desta dissertação requer a discussão, mesmo que sucinta, sobre como a pandemia do COVID-19 alterou as relações do ambiente escolar e como as escolas foram capazes de se reestruturar durante a pandemia, A COVID-19 é uma síndrome respiratória aguda grave (SRAG) infecciosa, causada por coronavírus. A doença tem alta transmissibilidade e ocasiona sintomas leves a graves, gerando elevada demanda por cuidados intensivos e milhares de óbitos.

1.1 AS RELAÇÕES POR DE TRÁS DA PANDEMIA DO COVID-19

A partir de março de 2020, o mundo passou por uma série de mudanças significativas que afetaram todas as áreas da sociedade (MELO, 2020). Essas transformações teve o potencial de gerar impactos duradouros, especialmente no campo da educação (GROSSI, 2019). O surto de COVID-19, de fato, desencadeou uma grande crise educacional (UNESCO, 2020). Com a aplicação do distanciamento social, muitas pessoas foram obrigadas a permanecer em casa, o que restringiu alunos e professores a acessarem o espaço físico das escolas e salas de aulas.

Diante desse cenário, um novo sistema foi implementado para garantir o direito à educação, conforme previsto no Art. 205 da Constituição Federal do Brasil, que assegura esse direito fundamental. Assim, em resposta à situação, foi divulgada a Portaria no 343, em 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020), que permitia que as instituições de ensino substituíssem as aulas presenciais por aulas online durante a pandemia, como medida protetiva para conter a propagação do vírus. Mesmo com o isolamento social e as ações implementadas pelos governadores para combater a Covid-19, o vírus já havia se espalhado por diversos lugares, tornando essa mudança necessária.

Após as medidas governamentais, no contexto educacional, a Medida Provisória no 934, de 1o de abril de 2020 (BRASIL, 2020), foi anunciada, trazendo flexibilização à obrigatoriedade de cumprir, no mínimo, duzentos dias de efetivo trabalho escolar. O Art. 1o da medida destaca esse aspecto importante:

O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, [...] desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino.

É importante destacar que tais experiências vivenciadas se diferenciam nos conceitos entre ensino remoto e ensino a distância, assim sendo: (i) o ensino remoto preconiza a transmissão das aulas em tempo real (aulas síncronas) em que professores e estudantes interagem seguindo horários fixos das disciplinas como ocorreriam no modelo

presencial; (ii) na modalidade à distância, se configura de forma atemporal e baseando-se em aulas gravadas (aulas assíncronas) com interação e avaliações de forma escrita mediadas por tutores em ambientes virtuais (ARRUDA, 2020, p.261-262).

Durante a pandemia no Brasil, as escolas públicas e privadas enfrentaram desafios diferentes em relação ao ensino remoto. Enquanto o desenvolvimento das atividades foi coordenado em nível estadual, municipal e privado, as escolas particulares tiveram mais recursos e acesso as plataformas digitais para implementar aulas síncronas, o que aumentou as desigualdades educacionais (SANTOS, 2020).

Nas escolas públicas, nem todos os alunos puderam acompanhar as aulas online devido à falta de acesso à internet e dispositivos. Governadores adotaram cartilhas de conteúdo e exercícios para tentar contornar essa situação (MIRANDA, 2020).

A implantação do ensino remoto acentuou as disparidades socioeconômicas e culturais no Brasil (ALMEIDA e ALVES, 2020). Criar um ambiente virtual efetivo exigiu que alunos e professores tivessem acesso adequado aos dispositivos e internet, além de aprender a usar novas ferramentas de ensino (SAVIANI, 2020). Os professores enfrentaram o desafio urgente de desenvolver habilidades digitais para alcançar seus alunos durante a pandemia (ALMEIDA;ALVES, 2020).

A transição para o ensino remoto teve profundas consequências para o ambiente escolar, afetando estudantes, educadores e famílias. Muitos alunos enfrentaram dificuldades de adaptação, sentindo-se isolados e perdendo a interação social essencial para o desenvolvimento emocional. A desigualdade digital agravou as disparidades educacionais, com alguns estudantes enfrentando dificuldades de acesso a recursos e tecnologias. Os educadores também foram afetados, tendo que se adaptar rapidamente a novas plataformas e técnicas de ensino à distância, resultando em estresse e exaustão (ALMEIDA, 2020).

A pandemia destacou a importância do ambiente escolar como espaço não apenas para a aprendizagem, mas também para o apoio social e emocional. Isso enfatizou a necessidade de investimentos em infraestrutura e programas de suporte para garantir a resiliência da educação durante crises futuras (SAVIANI, 2021).

Durante a pandemia, muitas escolas, públicas e privadas, exageraram suas expectativas do que professores e familiares conseguem fazer. Há diferenças substanciais entre as famílias que estavam , em confinamento. Algumas podem ajudar seus filhos a aprenderem mais do que outras. Fatores como a quantidade de tempo disponível para se dedicar aos estudos dos filhos, auxiliando-os com as aulas online muitos pais estavam em home office cumprindo horário laboral integral e

outros tantos precisam trabalhar externamente para garantir a renda mensal –; as habilidades não cognitivas dos genitores; a possibilidade de acessar o material online; a quantidade de conhecimento inato dos pais – afinal, é difícil ajudar o filho se tiver de aprender algo estranho ao que se conheceu e aprendeu – , são questões a serem levados em conta quanto ao papel dos pais na Educação dos filhos em tempos de pandemia. Toda essa situação gerou um aumento da desigualdade na Educação e no progresso do estudante (CIFUENTES-FAURA, 2020).

Esse impacto se verificou em todos os países diretamente afetados pela pandemia. Porém, uns foram mais fortemente afetados do que outros. Em média, os alunos em todo o mundo, no ano de 2020, tiveram uns oito meses atrasados em relação ao que estariam na ausência da pandemia (DORN et al., 2021). Esse impacto, como esperado, foi menor nos sistemas educacionais de alto desempenho, como os da América do Norte e da Europa; nesse caso, os alunos estão, em média, atrasados de um a cinco meses. Tal fato, talvez, ocorreu pelo acesso e uso aos equipamentos necessários para as aulas online, tanto de professores quanto de alunos, antes mesmo do início da pandemia. Por outro lado, nos países que já apresentavam déficits importantes de aprendizagens mesmo antes da pandemia, como os da América Latina, o atraso escolar encontra-se na faixa de nove a quinze meses. O Banco Mundial estima que, antes da pandemia, mais da metade dos estudantes em países de baixa e média renda viviam em “pobreza de aprendizagem”, ou seja, alunos eram incapazes de ler e entender um texto simples aos 10 anos de idade. Esse número pode subir até 70% devido às interrupções escolares relacionadas à pandemia (UNESCO, 2021).

Um ponto preocupante é o maior impacto da pandemia nos estudantes historicamente vulneráveis e marginalizados, que, portanto, correm o risco de ficar ainda mais para trás. A relação entre o nível socioeconômico dos alunos e o sucesso escolar é tema recorrente na sociologia da Educação, porque a origem social tem um peso no desempenho dos alunos em comparação com os fatores escolares. Estudos indicam que a força da relação entre o nível socioeconômico e o sucesso escolar apresenta grande variação entre países e sistemas educacionais (KOLINSKI et al.2022).

Com a pandemia essa desigualdade só se agravou. Por exemplo, nos Estados Unidos, os alunos da maioria das escolas de estudantes negros estavam meio ano atrasados em matemática e leitura no outono de 2021, enquanto os da maioria das escolas de estudantes brancos estavam apenas dois meses atrasados (DORN et al, 2021).

Já na Etiópia, os alunos das áreas rurais alcançaram menos de um terço do aprendizado esperado de março a outubro de 2020, enquanto os das áreas urbanas aprenderam cerca de metade do aprendizado esperado. Outro aspecto que podemos tirar como lição: é preciso estudar como usar

as novas tecnologias em harmonia com as aulas presenciais e como estabelecer um equilíbrio entre o ensino presencial e o ensino virtual. Hoje enfrentamos em nosso país árdua discussão sobre o uso do ensino mediado por tecnologias (MENDES, 2013).

Talvez esse período nos ensine que ambas as modalidades podem conviver em harmonia em prol de um projeto pedagógico que atenda às necessidades de uma educação voltada para o século 21. O não enfrentamento da questão talvez nos remeta à situação atual no que se refere às enormes desigualdades de acesso entre escolas públicas e particulares (MENDES, 2013).

Neste sentido, o acompanhamento nos estudos das crianças é essencial, principalmente entre os 6 e 11 anos de idade, período em que segundo Piaget (1962), a capacidade de operar o pensamento concreto estendendo-o à compreensão do outro e às possíveis consequências de parte dos seus atos se aperfeiçoa na idade escolar. A essa luz, os pais têm um papel importante no processo de desenvolvimento da autonomia, do sentimento de autoconfiança, encorajando as iniciativas das crianças, elogiando seus sucessos, aceitando seus fracassos e ajudando-as a superar suas dificuldades (MENDES, 2013).

Alinhando a essa visão, Reis (2007, p. 06) ressalta que “as crianças são filhos e estudantes ao mesmo tempo. Desse modo, as duas mais importantes instituições da sociedade contemporânea, a família e a escola, devem unir esforços em busca de objetivos comuns”. Lembrando que a missão da escola é, não só o desenvolvimento

intelectual dos alunos, mas também responsabilizar-se pelos seus desenvolvimentos social e emocional (FONSECA,2016).

1.2 O DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES PELOS PROFESSORES E SEUS DESAFIOS

A Lei no. 13.979, de 06 de fevereiro de 2020 (Brasil, 2020), que revela as possíveis medidas voltadas à proteção da coletividade, estabeleceu que o distanciamento social e a quarentena são alternativas para evitar a propagação do novo coronavírus. Desta forma, o Decreto no. 47.886, de 15 de março de 2020 (MINAS GERAIS, 2020) instituiu o Comitê do Plano de Prevenção e Contingenciamento em Saúde da Covid-19, conforme emergência de Saúde Pública declarada pelo Decreto NE no. 113, de 12 de março de 2020 (MINAS GERAIS, 2020), para decisões sobre a implementação de medidas no estado, de acordo com a fase de contenção e mitigação da epidemia.

Além disso, o Conselho Estadual de Educação publicou, em 27 de março de 2020, orientações relacionadas à reorganização das atividades escolares, determinando que, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em caráter excepcional, quaisquer componentes curriculares poderiam ser trabalhados remotamente, observando as possibilidades de acesso on-line dos estudantes e professores. Nota-se que o documento não trouxe nenhuma previsão da modalidade não presencial para a Educação Infantil (MINAS GERAIS, 2020).

Em 28 de abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as Diretrizes para orientar escolas da Educação Básica e Instituições de Ensino Superior durante a pandemia (BRASIL, 2020). Estas sugeriram que estados e municípios buscassem alternativas para diminuir a necessidade de reposição presencial de dias letivos, a fim de manter um fluxo de atividades escolares aos estudantes, enquanto perdurasse a emergência. Autorizaram também os sistemas de ensino a computar atividades não presenciais para cumprimento de carga horária, elencando uma série de atividades não presenciais que poderiam ser utilizadas durante a situação pandêmica, tais que seriam consideradas atividades assíncronas onde os alunos desenvolveram em caráter individual.

Videoaulas, plataformas virtuais, redes sociais, programas de televisão ou rádio e material didático impresso foram algumas das possibilidades sugeridas. Na busca por soluções eficientes para evitar o aumento das desigualdades, da evasão e da repetência, o CNE recomendou que as atividades fossem ofertadas desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. No público da rede estadual, o corpo docente teve que trabalhar com atividades encaminhadas pelo estado, desta forma como o material já era direcionado pelo estado a função dos professores dessa rede foi de somente repassar os PETS (Programa de Educação Tutorial) (BRASIL, 2020).

Uma das principais características que se atingiu nos professores foi de gerar uma resposta positiva ao desenvolvimento das atividades a distância e de se equipar e aprender os domínios tecnológicos a tempo de conseguir estabelecer uma relação de aprendizagens com seus alunos (SILVEIRA, 2020).

Os conteúdos direcionados das matrizes curriculares através da BNCC não são desenvolvidos para um sistema remoto, entretanto tiveram que ser articulados durante todo o sistema emergencial gerando sobrecarga de trabalho, falta de motivação, falta de participação dos alunos nas aulas remotas e insegurança por parte dos dois eixos, qualidade da internet, qualidade dos aparatos tecnológicos, visto que em determinadas famílias havia somente um computador para

que toda a família pudesse utilizar isso trouxe à tona as desigualdades inseridas no país (VALENTE, 2020).

Os professores, tanto da rede pública quanto da rede privada, se viram obrigados a garantir uma aprendizagem efetiva para seus alunos, independentemente da forma como esse processo fosse desenvolvido. As tecnologias, que já eram usadas tanto pelos alunos quanto pelos professores antes da pandemia, não foram totalmente suficientes para promover uma interação igualitária e com os mesmos objetivos de uma sala de aula presencial (LUDOVICO, 2020).

Adaptar o uso das tecnologias para o ensino/aprendizagem vai além das simples aulas criadas nas plataformas online, mas também envolve a correlação das informações, a relação espacial e temporal, e a maneira como transmitir essas interações o que muitos docentes se viram prejudicados, por não possuir uma especialização dentro de uma plataforma online que fosse suficiente para desenvolver as aulas de maneira positiva para todos seus alunos (ALMEIDA E VALENTE, 2012).

De acordo com Moreira e Schlemmer (2020, p.9) no ensino remoto:

[...] o ensino presencial físico (mesmos cursos, currículo, metodologias e práticas pedagógicas) é transposto para os meios digitais, em rede. O processo é centrado no conteúdo, que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física. Embora haja um distanciamento geográfico, privilegia-se o compartilhamento de um mesmo tempo, ou seja, a aula ocorre num tempo síncrono, seguindo princípios do ensino presencial.

A comunicação é predominantemente bidirecional, do tipo um para muitos, no qual o professor protagoniza videoaula ou realiza uma aula expositiva por meio de sistemas de webconferência. Dessa forma, a presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula geográfica são substituídas por uma presença digital numa sala de aula digital. No ensino remoto ou aula remota o foco está nas informações e nas formas de transmissão dessas informações.

Baseando-se nisso, uma das problemáticas levantadas do sistema remoto foi a dificuldade na relação professor e aluno, visto que o engajamento durante esses dois anos foi considerado baixo, as relações como diálogo, interação durante as aulas afetou diretamente o processo de ensino/aprendizagem, e também a forma de avaliação do envolvimento e absorção do conteúdo pelo aluno já que segundo Paulo Freire (1977), a educação se baseia na comunicação, pois a partir disso estabelece uma busca de significação dos significados, utilizando as plataformas online ou nem mesmo elas, houve uma ruptura entre o ser professor e o aluno.

É inegável, que durante esse período muitas realidades foram apresentadas diante deste cenário, os docentes não puderam ter controle sobre como alterar a situação, visto que esse poder

de alteração dos espaços online já não dependia somente deles. Os recursos tecnológicos foram inúmeros diante do sistema remoto, várias plataformas se especializaram para atender ao público durante as aulas remotas, entretanto mesmo existindo diversas plataformas não era suficiente que somente fossem divulgadas para acompanhamento das aulas ou desenvolvimento do conhecimento, mas o professor também tinha a atribuição de pesquisar, e elaborar um objetivo e sentido para a utilização daquela plataforma, pois caso contrário os alunos poderiam não conseguir acompanhar ou desenvolver o trabalho proposto (MOREIRA; MONTEIRO, 2015).

Para se inserir um novo formato de aula, como as plataformas online durante esse período além de todos os materiais, suportes e aparelhos tecnológicos, haveria a necessidade de uma grande capacitação e apoio contínuo aos professores, para que após esse processo os mesmos poderiam ensinar seus alunos, entretanto o que se observa é por haver uma demanda urgente de domínio de tais plataformas uma barreira acabou sendo inserida entre alunos e professores, não por culpa de algum lado mas sim da demanda exigida sobre todos durante o cenário da COVID-19 (MERCADO, 1998).

O que fica evidente é que por mais que tais tecnologias sejam instrumentos essenciais para a continuação das atividades escolares, o processo educacional nesse período remoto levantou questões aos professores não sobre o que fazer, mas sim sobre como fazer, realizar e estimular aos alunos em uma construção de um ambiente próspero ao ensino aprendizagem (RODRIGUES JUNIOR, 2014).

Conforme o desenvolvimento da pandemia e da disponibilidade da vacinação um outro sistema de ensino perdurou: o ensino híbrido. O sistema híbrido fez com que os professores novamente se depararem com um novo desafio, como estar em dois ambientes ao mesmo tempo? Foi necessária uma grande criatividade, articulação e esforço para que pudessem sanar as dificuldades dos dois públicos (TAVARES E SOUZA, 2021).

Sob essa perspectiva, Gatti (2020) expõe que será necessário um esforço de gestão para a preparação dos profissionais educacionais para o retorno e acolhimento dos alunos, destacando que tanto professores como alunos podem ter tido experiência com a Covid-19 e até mesmo perdas de pessoas importantes. Tendo isso em questão, vê-se a carência de um preparo psicológico de todos os envolvidos com a escolarização, criando propostas e ações que sirvam de acolhimento às necessidades ou dificuldades percebidas que afetam a aprendizagem no retorno.

A angústia provocada de forma repentina pela preservação da vida gerou grandes impactos. E a educação está intimamente ligada à preservação da vida em todos os seus aspectos, tanto

culturais, como ambientais, sociais, científicos, entre outros, de maneira a proporcionar a formação integral com base em conhecimentos (GATTI, 2020).

Adquirir conhecimentos relacionados com valores de vida é o vetor saudável que deve ser mantido para o novo cenário em questão Barbosa, Viegas e Batista (2020) acrescentam que os profissionais da educação no atual momento vivenciam novas experiências em suas rotinas laborais, somadas com mais complexidade que o habitual que demandam trabalho mental mais completo para melhor eficiência da prestação de serviço. Diante disso, tanto docentes como discentes, podem apresentar ou identificar certas dificuldades em todo o processo de retomada das aulas 100% presenciais.

1.3 A DINÂMICA DOS ALUNOS DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19

O processo educacional detém muitas barreiras principalmente ligadas ao desenvolvimento intelectual e social dos alunos. Uma das maiores demandas atualmente é o baixo nível de aproveitamento dos alunos; a aprendizagem dos conteúdos escolares é algo que interliga os processos mentais superiores e desenvolve o interior de um ser social e historicamente contextualizado. Desta forma, é fundamental destacar que para o período em que os especialistas recomendaram a necessidade de um isolamento social como uma forma eficaz no combate ao COVID-19, os alunos necessitam de um computador com acesso à internet em suas residências para a realização das atividades escolares (MOYSÉS, 1998).

Segundo Waiselfisz e Lápiz (2007) as diversas desigualdades socioeconômicas que caracterizam o Brasil determinam fortemente as condições de acesso aos benefícios das modernas tecnologias da informação. Desde março de 2020, cerca de 48 milhões de estudantes deixaram de frequentar as atividades presenciais nas mais de 180 mil escolas de ensino básico espalhadas pelo Brasil como forma de prevenção à propagação do coronavírus (INEP, 2019).

Tais tecnologias além de não se incorporarem a todos, também alteram a relação entre o aluno e o ensino, visto que as aulas e plataformas online disponibilizadas durante o caráter emergencial colocam o aluno como o centro do ensino aprendizagem, onde o mesmo deixa de ser um mero receptor e passa a se tornar responsável por sua aprendizagem (PEREIRA, 2015).

Entretanto, qual a idade dos alunos que conseguem estudar a distância? Para Pereira (2015), essa se concentra em torno de 25 a 45 anos, o que está em consonância com os dados do Censo de 2018, realizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), o qual indica que os

alunos que optam por cursos à distância estão nas faixas entre 26 e 30 anos (39,3%) e 31 e 40 anos (37%), que, juntas, compõem 76,3% do aluno dessa modalidade de educação.

Ainda que o aluno do ensino fundamental pertença a uma geração que se interessa e aceita todas as novas tendências tecnológicas, ele necessita do professor ao seu lado, para incentivá-lo na construção do seu conhecimento. Esse aluno ainda não tem maturidade e disciplina para estudar na modalidade a distância, a qual requer um aluno autônomo. Já a autonomia é apreendida com o tempo, não se consegue de uma hora para outra, o aluno se torna autônomo à medida que vai aprendendo (PARO,2011).

Neste sentido, o acompanhamento nos estudos das crianças é essencial, principalmente entre os 6 e 11 anos de idade, período em que segundo Piaget (1962), a capacidade de operar o pensamento concreto estendendo-o à compreensão do outro e às possíveis consequências de parte dos seus atos se aperfeiçoa na idade escolar.

A essa luz, os pais têm um papel importante no processo de desenvolvimento da autonomia, do sentimento de autoconfiança, encorajando as iniciativas das crianças, elogiando seus sucessos, aceitando seus fracassos e ajudando-as a superar suas dificuldades (MENDES, 2013). Alinhando a essa visão, Reis (2007, p.06), lembra-nos que as crianças são filhos e estudantes ao mesmo tempo. Desse modo, as duas mais importantes instituições da sociedade contemporânea, a família e a escola, devem unir esforços em busca de objetivos comuns”.

A missão da escola é, não só o desenvolvimento intelectual dos alunos, mas também responsabilizar-se pelos seus desenvolvimentos social e emocional (FONSECA, 2016). Sobre esse aspecto, Berg et (2020p.03) ressaltam que no ensino remoto “a educação passa a ter responsabilidade compartilhada com os familiares e a própria criança ou jovem, que muitas vezes por falta de prática e vivência com a rotina exigida pelo sistema, ou mesmo, por já utilizarem demais tecnologias virtuais acabam sobrecarregados”

Em conclusão, a pandemia causada pela COVID-19 teve um impacto profundo e duradouro na educação em todo o mundo. O fechamento de escolas e a transição para o ensino remoto trouxeram desafios sem precedentes para estudantes, educadores e suas famílias. O isolamento social, a desigualdade digital e as dificuldades de adaptação afetaram negativamente a qualidade do aprendizado e o bem-estar emocional dos alunos. No entanto, esse período também evidenciou a necessidade de inovação e flexibilidade no sistema educacional, com a adoção de novas tecnologias e metodologias de ensino. À medida que enfrentamos os desafios contínuos da pandemia, é essencial que a comunidade educacional colabore e trabalhe em conjunto para superar

as barreiras, oferecendo suporte aos alunos, promovendo a igualdade de acesso à educação e criando resiliência para enfrentar crises futuras. Somente por meio de uma abordagem inclusiva e adaptável, podemos garantir que a educação continue sendo uma força transformadora capaz de moldar um futuro mais brilhante para todos.

CAPÍTULO 2- A INFÂNCIA E O DESENVOLVIMENTO ESCOLAR

A temática desta dissertação requer a discussão, mesmo que sucinta, sobre o processo do desenvolvimento da infância com as práticas lúdicas desenvolvidas no ambiente escolar. Inicialmente, discorre-se como o conceito de infância começou a ser abordado na literatura científica e como isso impactou o processo escolar. Posteriormente, abordam-se as novas relações para o espaço escolar com o desenvolvimento lúdico e como esse processo pode ser favorável ao desenvolvimento cognitivo.

2.1 As diferentes infâncias em uma perspectiva histórica

Definir os significados por detrás da palavra infância é uma tarefa desafiadora, principalmente devido ao fato sobre o que se compreende como infância é algo que perpassa por significativas alterações de acordo com o desenvolvimento da sociedade (KUHLMANN JR, 1998). De maneira geral, produções e pesquisas acerca da infância e da educação são desenvolvidas desde o século XIX e as concepções alteram-se ao longo do tempo. A análise temporal das concepções sobre a infância até o século XVI mostra que os estágios da infância não eram divididos de acordo com suas faixas etárias. Na Idade Média, não havia diferenciação entre as crianças e os adultos, a infância era apenas uma fase de transição. Quando a criança já tinha certo grau de independência era considerada como pertencente ao grupo dos adultos, tanto nas vestimentas quanto nas relações e nos tipos de trabalho (ARIÈS, 2012).

Até o século XVII a ciência não abordava o conceito de infância, não havendo espaço para as crianças dentro da sociedade (LEVIN, 1997). Contudo, a partir deste século a discussão amplia-se e emerge principalmente nas classes sociais mais privilegiadas e os modos de vida e os costumes começam a se distinguir. Por outro lado, nas classes sociais menos favorecidas, as crianças permaneciam sendo tratadas como adultos em miniaturas, com a obrigação de contribuir com a família nas tarefas diárias, trabalhar e gerar dinheiro. De acordo com Áries (2012, p. 41), “[...] eles conservaram o antigo modo de vida que não separava as crianças dos adultos, nem através do traje, nem através do trabalho, nem através dos jogos e brincadeiras”.

As novas relações sociais impostas a partir do Renascimento transformam as funções das crianças na sociedade. Inicialmente, destaca-se um ideário pautado no cuidado, amparo e proteção, tornando-os seres que demandam maior atenção e controle moral perante a sociedade (DE MOUSE, 1991). Logo após, o foco é em torno da visão da criança como um ser ingênuo e apático, que serve, exclusivamente, para distração dos adultos, ou seja, até mesmo nas pinturas e esculturas

da época eram retratadas como pequenos adultos, ou até mesmo ignoradas. Muitas vezes, não eram vistas como essencial para as atividades intelectuais e culturais sendo deixadas de lado.

A partir do iluminismo, através de Rousseau (2017) um dos primeiros pedagogos da História, as crianças começam a ser vistas de uma maneira um pouco diferente, pois, segundo ele, a educação infantil deveria ser desenvolvida sem prisões, sem juízes e sem exércitos, as crianças deveriam desenvolver as suas relações cognitivas para depois ser um agente de mudança do espaço, já que neste momento o intuito era desenvolver seres que pensassem e pudessem articular o estado caso necessário. Nesse contexto, com alterações nas funções do Estado, devido às mudanças na sociedade, modifica-se também a forma de tratamento da população infantil. Segundo Levin (1997, p. 254), “[...] os governos começaram a se preocupar com o bem-estar e com a educação das crianças”.

Ressalta-se que, distinguindo-se do que a Revolução Francesa buscava em seus princípios de liberdade, igualdade e fraternidade, as crianças retratadas nesse período eram caracterizadas por mudanças de humor e descontrole emocional. Muitas vezes por não controlar suas emoções como os adultos da época, tinham um temperamento muito diferente do considerado certo para a sociedade. Eram caracterizados por Durkheim (1978) como indivíduos com ‘humores endoidecidos’, que por desenvolverem as brincadeiras como forma cognitivas, eram taxadas com diferentes da sociedade retratada.

O autor propõe uma perspectiva de educação que compreende os aspectos morais do ensino, considerando que as crianças deveriam ser capazes de se adequar às condições e regras do jogo social, político e econômico, desde pequenos formam seres que não podem se articular ao fato de serem crianças, mas sim de serem inseridos na sociedade como um meio econômico e político, para tanto então, não haveria um espaço para que se desenvolvessem jogos e brincadeiras (DURKHEIM,1978).

Segundo Durkheim (1978), educar é inserir na subjetividade da criança os três elementos da moralidade: o espírito de disciplina, aplicando imposições, o espírito de abnegação e a autonomia da vontade. Assim, define-se uma visão de educação capaz de moldar todos para a submissão daquilo que a sociedade almejava e impunha na época, desde crianças eram articulados a uma sociedade que não os deixava serem livres ao espírito infantil, mas sim em educá-los a serem adultos bem hábeis ao sucesso.

Nesse contexto de mundo, as diferentes infâncias também são consideradas pelo Brasil Colônia com um recorte limitado à criança branca de elite (SANTOS, 2007), essa criança que se

diferencia da negra em demasiados aspectos, desde o nascimento até a sua morte. Em vários espaços, as crianças mantinham-se sob os cuidados da mãe e de cuidadoras até, mais ou menos, os sete anos de vida. A partir disso, a proposta de educação diferenciava-se por gênero, dando tratamento diferente para meninos e meninas (MAUAD, 2013).

Aos meninos brancos, propunha-se uma educação voltada para o desenvolvimento de uma postura viril e poderosa, aliada a uma instrução civil e militar, que lhe permitisse adquirir conhecimentos amplos e variados, garantindo-lhe o desenvolvimento pleno da capacidade intelectual. Por outro lado, a educação destinada às meninas brancas padecia de ambiguidade, pois, ao mesmo tempo em que as circunscrevia no universo doméstico, investindo-lhes a maternidade e estabelecendo o lar como seu domínio as habilita para a vida mundana, fornecendo-lhes elementos para brilhar em sociedade, sempre aquém das figuras masculinas, fato é que nesta época as meninas possuíam casamentos arranjados por volta dos seus doze anos e (MAUAD, 2013).

Os processos e as dinâmicas sociais que ocorrem atualmente originam uma série de alterações nas relações humanas existentes no dia a dia da sociedade. Em um curto período, nossa sociedade perpassou momentos de alterações bruscas nas configurações dos modos de vida e trabalho, alterando também o modo como nos organizamos enquanto sociedade (SILVEIRA, 2000).

2.2 - As relações do desenvolvimento do lúdico

O desenvolvimento lúdico vem do que se refere a toda atividade relacionada aos jogos, às brincadeiras e ao divertimento num todo, ou seja, um espaço para que tanto crianças quanto adultas possam, além de brincar e ter um momento de recreação, desenvolver suas habilidades cognitivas, sensoriais e espaciais (PIAGET, 1970; ROCHA, 2017).

O uso de jogos, brincadeiras e atividades lúdicas, conhecido como ludicidade, é uma maneira pedagógica de abordar a educação. Essa abordagem reconhece o valor do componente lúdico no processo de aprendizagem das crianças, incentivando a participação, a motivação e o prazer na aquisição de conhecimento. Através da ludicidade, os alunos têm a oportunidade de aprender de forma mais significativa, explorando, experimentando e interagindo ativamente com os conteúdos. Jogos, quebra-cabeças, dramatizações, música, desenhos e outras atividades lúdicas são incorporadas às práticas educacionais, tornando o ambiente de aprendizagem mais dinâmico e estimulante. Além de tornar a aprendizagem mais divertida, a ludicidade traz diversos benefícios educacionais. Estimula o pensamento criativo, o raciocínio lógico, a resolução de problemas, a

socialização, o trabalho em equipe e o desenvolvimento de habilidades emocionais e motoras (VYGOTSKY, 1994).

O processo lúdico por mais que se reestruture de acordo com as novas dinâmicas da sociedade, sempre esteve presente no nosso dia a dia. Seu surgimento foi no Egito e se desenvolveu de forma sistemática na Grécia, onde, para se ensinar a arte e os deveres das crianças, realizavam-se atividades lúdicas como uma forma de educação, onde crianças desenvolviam brincadeiras ao ar livre, desenvolvimento de jogos de tabuleiros (KIS,1999). Pouco tempo depois, o desenvolvimento de práticas lúdicas se alterou em virtude das ideias de Platão que utilizava os jogos para ensinar a matemática e, ademais, no período do Renascimento, esse processo foi mais inserido na sociedade (ALVES, 2003).

Em uma perspectiva atual, o ato de brincar ou de desenvolver práticas lúdicas é utilizado para além da brincadeira em si, mas para as questões cognitivas, individuais e sociais de cada pessoa (MALUF, 2003, VYGOTSKY, 2008;). Para Souza (2015), o lúdico representa para a criança um meio de comunicação e desenvolvimento das suas áreas de prazer. Por isso, é imprescindível a presença de uma rede escolar que observe e desenvolva não somente as relações intelectuais, mas também os prazeres da infância. Assim, uma análise referente ao desenvolvimento de práticas lúdicas transcorre através das relações de afetividade que se desenvolvem por meio dos espaços de poder presentes nos alunos, onde eles têm que obedecer às regras de acordo com o objetivo da prática.

A pesquisa de Blair (2002) indica o quanto o contato das práticas com o todo é extremamente importante para o desenvolvimento da aprendizagem cognitiva, a questão social e comportamental dos alunos. O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica, pois ele integra vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar na interação da criança com o ambiente quando estão com seus pares. Após a internalização desses processos, eles tornaram-se parte das aquisições do desenvolvimento dela (VYGOTSKY, 2008).

O que merece ser enfatizado por meio das brincadeiras é a maneira como a criança encara a atividade, já que estas trazem consigo participação, desafios e obstáculos, orientando os participantes rumo ao desenvolvimento de sentimentos (KISHIMOTO 2002, LEONTIEV, 1991).

Em uma brincadeira, as crianças estão, em geral, completamente envolvidas no momento de seu desenvolvimento, pois quando participam de uma atividade genuinamente lúdica, não há espaço para realizar outra ao mesmo tempo. Para a criança, não há separação, apenas flexibilidade,

alegria e bem-estar. Uma vez que a brincadeira não permite a divisão de atividades, se isso ocorrer, a experiência vivida não será plena e, portanto, não será lúdica (LUCKESI, 2005; SILVA, 2011).

O jogo é considerado como um conjunto de estruturas linguísticas que, num ambiente social, adota regras e possui objetivos previamente estabelecidos. Em outras palavras, é necessário levar em consideração o planejamento por trás do desenvolvimento dessas práticas (KISHIMOTO, 2001).

Para que um processo lúdico seja desenvolvido, além do jogo em si, também existem questões que se conectam de forma cognitiva, social e afetiva. Para que esse processo ocorra de maneira eficaz, é importante considerar fatores sociais e ambientais ao implementá-lo no ambiente escolar. Essa discussão será abordada no próximo tópico. O uso do lúdico no ambiente escolar pode ser um recurso que auxilia os alunos em diversas áreas de desenvolvimento, como a socialização, comunicação expressão e construção do conhecimento. Além disso, melhora a conduta e a autoestima dos estudantes, estimula a criatividade e possibilita a expressão de angústias e paixões. Alegrias e tristezas sejam vivenciadas e sentidas pelos indivíduos de forma singular e em grupo (ROGERS,1983).

Existem interposições entre Vygotsky (1989) e Piaget (1996) para o desenvolvimento das etapas de implementação do lúdico. Para Piaget (1996), as crianças têm etapas de desenvolvimento cognitivo e, devido a isso, as regras e os tipos de jogos têm que respeitar a idade de desenvolvimento das crianças. Portanto, o autor propõe que os primeiros símbolos lúdicos surgem a partir do período sensório-motor (de 0 a 1 / 2 anos), e demandam a aplicação de jogos simples. A partir do desenvolvimento dos níveis do pensamento verbal e intuitivo (dos 2 aos 6 / 7 anos), os jogos também vão adquirindo características mais complexas. De acordo com a evolução dos estágios do desenvolvimento, apresenta as características das estruturas dos jogos infantis classificando-os em jogos de exercício, simbólico e de regra (PIAGET, 1996). O jogo com exercício ocorre na primeira infância, surge por volta dos 18 meses de vida e são manifestações de repetições motoras que oferecem um certo prazer para os bebês. São resultados de suas ativas movimentações e se resumem quase que exclusivamente a manipulações de objetos, oferecidas pela descoberta do potencial das mãos. Depois de um ano de vida estas movimentações perdem seu valor e através de combinações das ações dos membros superiores passam a se transformar em uma nova etapa dos jogos de exercício, a construção.

Assim, o jogo com exercício, é aquele em que a criança repete uma determinada situação por puro prazer, por ter apreciado seus efeitos. O importante é a possibilidade de repetição e é dessa maneira que se formam os hábitos.

Após este período, aproximadamente entre 2 e 4 anos, surgem os jogos simbólicos, que é a representação corporal do imaginário. São exercícios onde a criança utiliza sua imaginação, primeiramente de forma individual, para representar papéis, situações, comportamentos, realizações, utilizar objetos substitutos. Ou seja, nesta fase, os jogos satisfazem a necessidade da criança de não somente lembrar mentalmente acontecido, mas de executar a representação. Suas características são: a liberdade de regras (menos as criadas pela criança); ausência de objetivo explícito ou consciente para a criança; assimilação da realidade do eu ;desenvolvimento da imaginação e da fantasia; e lógica própria com a realidade. Fazendo faz-de-conta é extremamente importante, pois permite o desenvolvimento do simbolismo, fundamental para a aprendizagem da leitura e da escrita. Isso só é possível porque a criança já é capaz de perceber, observar, discriminar e analisar.

Por fim, o último tipo de jogo é o jogo com regras (a partir de 5 anos). Aqui as crianças passam do individual para o social. Os jogos possuem regras básicas, necessitam de interação entre as crianças e permitem a aprendizagem de regras de comportamento. Permitem ainda, respeito às ideias e argumentar bem como favorecem a construção de relacionamentos afetivos. Assim, os jogos com regras, são transmitidos socialmente de criança para criança ou através dos adultos e por consequência vão aumentando de importância de acordo com o progresso de seu desenvolvimento social (Vygotsky, 1989).

Através dos jogos com regras, segundo Piaget (1978), as atividades lúdicas atingem um caráter educativo, tanto na formação psicomotora, como também na formação da personalidade das crianças. Assim, se formam os valores morais como honestidade, fidelidade, perseverança, hombridade, respeito social e tantos outros.

O jogo constitui-se em expressão e condição para o desenvolvimento infantil, já que as crianças quando jogam assimilam e podem transformar a realidade. Quando a criança joga ela assimila o mundo exterior, incorporando os objetos que a cercam ao seu eu e é assim que constrói o conhecimento.

Segundo Piaget, todo o jogo possui critérios que diferenciam das atividades não-lúdicas. Esses critérios podem ser: o jogo obrigatório, onde o participante geralmente perde o interesse, porém se preocupa com o resultado da sua atividade.

O outro é o jogo espontâneo, que também possui regras a serem seguidas, portanto não é livre. Tem também o jogo do prazer que assimila o real ao eu, onde o prazer lúdico seria a expressão afetiva dessa assimilação. O ser humano constitui-se por ser um ser social e, com isso, as relações de desenvolvimento existentes dependem desta relação entre o meio social e as experiências vividas. Nas relações sociais da atualidade, o ambiente escolar busca novas formas de diversificar o ensino e métodos que as práticas lúdicas são planejadas e refletidas pelo professor com objetivo de unir o conhecimento teórico com a prática (VYGOTSKY, 1989; CORDAZZO; VIEIRA, 2008).

O desenvolvimento de práticas lúdicas não consiste somente na aplicação de jogos em si, mas no processo composto por planejamento, diretrizes e regras com objetivos de que o aluno possa corresponder com o intuito da prática, que é um ensino que leve a todos a condição de aprendizagem (CUNHA, 2007; VYGOTSKY, 2008).

O aspecto lúdico proporciona ao aluno a liberdade de desenvolver o processo de ensino de forma individual, respeitando seus próprios limites e sem negligenciar as diversas formas de aprendizagem. É essencial considerar o desenvolvimento individual dos alunos, pois isso permite que cada um alcance níveis diferentes de progresso acadêmico (MALAQUIAS; RIBEIRO, 2013).

Cada criança possui suas particularidades, tornando o ensino uma experiência individualizada para cada aluno. Embora as relações sociais sejam de grande importância, é fundamental analisar as questões intrínsecas à existência de cada indivíduo, levando em conta suas capacidades criativas e linguísticas, a fim de desenvolver suas melhores habilidades e competências (BISCOLI, 2005). Dessa forma, o aspecto lúdico e a abordagem individualizada se tornam elementos cruciais para um processo educacional mais eficaz e abrangente. O desenvolvimento individual de cada indivíduo é influenciado por suas limitações, tornando as práticas lúdicas fundamentais nesse processo. Embora essas práticas sejam aplicadas para toda a classe, é essencial analisar e avaliar as habilidades e limitações individuais (FREITAS; ASSIS, 2006). Nessa perspectiva, o professor desempenha um papel ativo na conexão entre as atividades lúdicas e o processo de aprendizagem. No ambiente escolar, o professor possui habilidades e recursos que o permitem avaliar as necessidades dos alunos (BECKER, 2001). Além dos componentes curriculares que fundamentam seus estudos, o professor também pode adotar abordagens diferenciadas para trabalhar os conteúdos, oferecendo apoio individualizado aos alunos que precisam.

Segundo Baquero (2000, p. 27).:

[...] no processo de educação também cabe ao mestre um papel ativo: o de cortar, talhar e esculpir os elementos do meio, combiná-los pelos mais variados modos para que

eles realizem a tarefa de que ele, mestre, necessita. Deste modo, o processo educativo já se tornou trilateralmente ativo: é ativo o aluno, é ativo o mestre, é ativo o meio criado entre eles.

É de extrema importância considerar seriamente a aplicação do processo lúdico, visando colher benefícios positivos ao favorecer o desenvolvimento das habilidades e competências propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mediante a adoção de novas metodologias e abordagens (MALUF, 2008). Além disso, é um objetivo crucial auxiliar os alunos a integrarem suas habilidades no ambiente escolar, e a inclusão do elemento lúdico nesse processo pode ser altamente eficaz.

Afinal, em todas as idades, as atividades lúdicas promovem "aprendizado, desenvolvimento pessoal, social e cultural, contribuindo para a saúde mental, criando um estado de espírito propício, facilitando a comunicação, a expressão e a construção do conhecimento" (LEAL, 2011, p.13).

A partir dessa consciência de que o processo lúdico é um importante agente colaborador do ensino e que este, diante de organização e estruturação conforme os objetivos da prática, traz benefícios ao ensino-aprendizagem, é evidente que optar pelo seu uso corrobora o fato de que a diversificação de práticas de ensino deve ser um fator presente no ambiente escolar atual. Contudo, a organização supracitada é um processo árduo, embora essencial e segundo Dias (2013, p.4):

[...] exige que o educador tenha uma fundamentação teórica bem estruturada, manejo e atenção para entender a subjetividade de cada criança, bem como entender que o repertório de atividades deve estar adequado às situações. É interessante que o jogo lúdico seja planejado e sistematizado para mediar avanços e promover condições para que a criança interaja e aprenda a brincar no coletivo, desenvolvendo habilidades diversas.

Portanto, a abordagem lúdica no contexto da pandemia da COVID-19 torna-se uma discussão relevante, considerando o mundo que limitou o contato físico entre aluno e professores ao longo de quatro semestres letivos. É inegável que existem lacunas que devem ser preenchidas por meio de um ambiente escolar presencial. Embora o ambiente online tenha atendido algumas necessidades, conforme relatado nesta pesquisa, é importante ressaltar que para alunos e professores com acesso à tecnologia de comunicação (internet) e aos equipamentos (computadores, tablets, celulares, câmeras etc.), esse cenário não proporcionou as mesmas possibilidades oferecidas por um espaço físico convencional.

Durante o ensino síncrono em plataformas online, os professores se esforçaram para engajar os alunos, buscando abordar os conteúdos programáticos de forma diferenciada, levando em conta as habilidades e competências apropriadas para cada ano escolar. Mesmo no sistema privado de ensino, ocorreram desafios além do controle do professor, como instabilidade na conexão à internet

ou o ambiente de estudo do aluno. Essas situações e outras influenciaram diretamente o nível de desenvolvimento escolar dos alunos, gerando uma lacuna entre o progresso das aulas e o avanço na aprendizagem durante esse período.

A realidade no país foi marcada por controvérsias devido ao acesso limitado de alunos e professores a recursos tecnológicos. De acordo com dados divulgados pelo IBGE (2022), mais de 55% dos alunos entre 15 e 17 anos não dispunham de recursos tecnológicos adequados para suas atividades escolares. Essas informações evidenciam que mais da metade dos estudantes não tinham acesso à internet e aos recursos necessários para garantir o pleno desenvolvimento educacional, colocando em risco o progresso acadêmico desses jovens.

A pesquisa teve como objetivo integrar o processo lúdico ao Ensino de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental I, considerando o contexto desafiador do cenário da pandemia da COVID-19. Diante do isolamento, medo, restrições sociais e perdas de vidas, procurou-se mitigar os impactos na vida escolar durante esse período. A pandemia afetou não apenas as relações diárias de vivência, mas também impôs à sociedade um estilo de vida inesperado, requerendo que a educação buscasse todas as formas possíveis de se conectar com a realidade dos alunos.

CAPÍTULO 3 – A GEOGRAFIA E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR COMO BASE PARA O ENSINO

A temática desta dissertação compreende também a necessidade de discutir o desenvolvimento do Ensino de Geografia em ambiente escolar, guiado por novas diretrizes e possíveis novos desdobramentos oriundos da Base Nacional Comum Curricular. Assim, primeiramente discute-se acerca da Geografia Escolar como ciência essencial para o processo do desenvolvimento educacional nos anos escolares iniciais. Depois, apresentamos sucinta discussão em torno de como as novas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular alteram as relações do desenvolvimento da educação infantil.

3.1 A Geografia Escolar como base para o ensino básico

A Geografia é uma área de significativo potencial para a construção de cidadãos críticos e conscientes de sua atuação na realidade em que vivem. Nesse sentido, pode-se dizer que é imprescindível que o aluno participe da construção de conceitos e que seja estimulado a perceber o espaço geográfico para além daquilo que se faz perceptível no cotidiano (MORAIS, 2013). Cavalcanti (2005, p.72), afirma que “[...] a tarefa de formação própria ao ensino de Geografia é a de contribuir para o desenvolvimento de um modo de pensar geográfico, que compõe um modo de pensar sobre o mundo e a realidade”.

Esta Ciência está inserida no quadro de um relacionamento social com todos os agentes sociais que compõem o espaço, seja ele profissional, escolar, familiar, comunitário, entre outros. Nesse contexto, ela vem ao encontro dos estudos das relações entre os seres humanos (PASSINATI; ARCHELA, 2007). Assim, os conteúdos geográficos devem ser trabalhados em fases diferentes com os alunos como problematizar o conteúdo, considerar seus conhecimentos prévios, valorizar suas experiências cotidianas e sistematizar e sintetizar o conteúdo a partir de discussões (CAVALCANTI, 2002).

No espaço escolar que há o desenvolvimento do encontro de culturas, de realidades e espaços diferentes e, portanto, considerar conceitos e signos

constituintes da Geografia Escolar no processo de ensino-aprendizagem pode ser um interessante caminho para que todos os alunos possam se sentir agentes ativos desse processo, (re)conhecendo lugares e fenômenos presentes, também, em seu cotidiano (CAVALCANTI, 2012).

Porém, no ensino de Geografia, um dos fatores que se destacam são as mudanças bruscas pelas quais a sociedade perpassa atualmente. No atual contexto social é fundamental que o educador busque por alternativas que conectem o aluno ao conteúdo trabalhado, visando romper com o caráter tradicional que norteia as práticas vigentes. O ato educacional que possui como princípio de aprendizagem a memorização não se mostra eficiente, ou melhor, não possibilita ao aluno formar seus próprios conceitos, ou construir o próprio conhecimento (CALLAI, 2001).

A análise, compreensão e representação do espaço, tempo e sociedade são aspectos fundamentais na escola a fim de promover uma aproximação entre o conteúdo e a realidade cotidiana vivenciada pelo estudante é essencial que o professor estimule o sujeito-aluno a exercitar o seu olhar espacial, no qual os aspectos essenciais são a observação, reflexão e análise dos lugares, incitando a leitura da paisagem por meio de uma visão ampliada e crítica (CASTROGIOVANNI, 2009).

Ainda, segundo Kaercher (1998, p.74):

Os conceitos e vivências espaciais (geográficas) são importantes, fazem parte de nossa vida a todo instante. Em outras palavras: Geografia não é só o que está no livro ou o que o professor fala. Você a faz diariamente. Ao vir para a escola a pé, de carro ou de ônibus, por exemplo, você mapeou, na sua cabeça, o trajeto. Em outras palavras: o homem faz Geografia desde sempre

Contudo, para Almeida (1989, p. 9), “[...] as crianças nem sempre compreendem os conceitos espaciais usados pelos adultos”. Portanto, a fim de facilitar esta compreensão, a autora sugere três pontos básicos de discussão, que tratam da importância do trabalho escolar sobre o espaço e sua representação. O primeiro ponto se relaciona ao conhecimento espacial adquirido ao longo do desenvolvimento da criança. Já o segundo nos alerta sobre os conhecimentos do espaço relacionados ao contexto sociocultural da sociedade, enquanto, o terceiro, expressa a importância do domínio desses espaços e seu aprendizado desenvolvido na escola.

Existem inúmeros procedimentos para um ensino dinâmico e diferente do tradicional, e é indispensável que se pense e discuta estas possibilidades. No caso da Geografia, é importante considerar que esta ciência está presente nos espaços diários vivenciados pelos professores e alunos e, devido a isso, essa escala do vivido pode e deve ser contemplada no ensino. Portanto, a presença da Geografia Escolar no ensino básico pode promover avanços na discussão de questões-chave (Figura 2) para uma formação crítica e consciente do aluno (CAVALCANTI, 1998).

Nos primeiros anos escolares, quando a criança está se alfabetizando há também a necessidade da alfabetização perante o espaço (MARQUES, 1993). A noção dessa alfabetização

deve ser desenvolvida junto aos aspectos sociais presentes no espaço de vivência dos alunos e, por isso, as relações de brincar, correr interagir com outros alunos são eficazes para o conhecimento do espaço compreendido por eles.

Conforme Freire (2001, p. 98) "O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar na busca da periferização do objeto ou do achado de sua razão de ser"

A relação proposta através do diálogo entre alunos, professores, família, enfim com a sociedade em um contexto geral faz com que surjam aspectos significativos para que os alunos possam assimilar os conhecimentos geográficos com as suas relações diárias. Segundo Straforini (2001, p. 56-57):

Não se espera que uma criança de sete anos possa compreender toda a complexidade das relações do mundo com o seu lugar de convívio e vice-versa. No entanto, privá-las de estabelecer hipóteses, observar, descrever, representar e construir suas explicações é uma prática que não condiz mais com o mundo atual e uma Educação voltada para a cidadania.

A Geografia é uma ciência que desempenha um papel fundamental na sala de aula, pois expande as relações espaciais dentro do ambiente escolar. Através do diálogo entre diferentes autores, fica evidente a importância do ensino geográfico na formação de conhecimento, ao articular conteúdos com o espaço, desde a escala do vivido até outras escalas. Desde a infância, os alunos são levados a desenvolver a noção espacial do mundo, correlacionando o espaço de vivência com suas realidades.

Essa abordagem permite que os alunos compreendam a relação entre o ser humano e a sociedade em que vivem, descrevendo paisagens e analisando os acontecimentos do dia a dia. A Geografia Escolar torna-se, assim, uma ferramenta essencial para a compreensão do mundo ao nosso redor (CAVALCANTI, 2012).

As etapas de descrever, identificar, reconhecer e analisar são fundamentais para que os alunos do ensino fundamental I compreendam a realidade do mundo atual. Para facilitar esse processo, é necessário criar ferramentas que estimulem os alunos a pensar de forma crítica. Um dos avanços na geografia escolar acontece ao correlacionar o cotidiano dos alunos com os objetos de aprendizagem. Ao estabelecer essa conexão, a disciplina se torna mais significativa, permitindo que os alunos compreendam melhor os aspectos espaciais e socioambientais do mundo em que vivem. A compreensão da realidade do mundo atual pelos alunos do ensino fundamental I requer a passagem por diversas etapas, como descrever, identificar, reconhecer e analisar informações. Esses passos são essenciais para o desenvolvimento de habilidades críticas e cognitivas,

contribuindo para uma aprendizagem significativa. A geografia escolar desempenha um papel central nesse processo, uma vez que estimula o pensamento geográfico ao relacionar o cotidiano dos alunos com os objetos de aprendizagem (LEITE, 2012).

Ao conectar o conhecimento geográfico às suas vivências diárias, os alunos conseguem compreender melhor os aspectos espaciais e socioambientais do mundo que os rodeia. Para facilitar esse processo, é crucial criar ferramentas pedagógicas que estimulem o pensamento crítico e incentivem a reflexão sobre a relação entre o ser humano e o espaço geográfico. Ao adotar metodologias envolventes, a geografia escolar se torna uma disciplina enriquecedora, preparando os alunos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo de forma informada e consciente (CARVALHO SOBRINHO;LEITE, 2016). Contudo, é importante considerar também o que é proposto pela Base Nacional Comum Curricular, que, atualmente, é o documento de orientação para o desenvolvimento do currículo dos professores nos estados do Brasil e, em virtude disso, será elemento de discussão a seguir.

3.2 - O desenvolvimento e propostas da Base Nacional Comum Curricular

Conforme a organização social se transforma, novas propostas de ensino surgem e, no Brasil, uma destas propostas se deu a partir do desenvolvimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento que busca servir como norteador do ensino básico do país, visando à homogeneização do direcionamento do processo de ensino-aprendizagem, de acordo com algumas habilidades e competências. É um documento que constitui suporte para a organização do currículo dos estados e para a estruturação dos anos escolares (BRASIL, 2018). De acordo com o Ministério da Educação (MEC,2015), a BNCC traz um papel básico no desenvolvimento de uma educação integral e inclusiva para todos os alunos pois perante ela os professores devem analisar o desenvolvimento dos seus alunos de acordo com as habilidades e competências exigidas dentro do sistema.

A BNCC foi homologada em 20 de dezembro de 2017, legitimada através da Lei nº 13.005/2014 e, a partir disso, inserida nos estados e municípios para que as instruções fossem inseridas e adequadas aos espaços escolares (BRASIL, 2017).

Conforme destacado por Aguiar e Dourado (2018, p. 7), a BNCC assumiu um papel central nas políticas educacionais estabelecidas pelo Ministério da Educação, exercendo um impacto significativo no currículo escolar. No entanto, observa-se que, desde a última constituição, a

sociedade tem passado por transformações alinhadas a uma abordagem capitalista, priorizando a produtividade em detrimento do verdadeiro propósito da educação, conforme argumentado por Cavalcanti (2019, p. 03).

Nesse cenário, nota-se uma ênfase na eficiência, competitividade e regulação, seguindo orientações internacionais que enxergam a educação como um meio para fortalecer o mercado.

Essa tendência pode gerar desafios para o desenvolvimento de um sistema educacional que considere a formação integral dos estudantes, não apenas no aspecto profissional, mas também no desenvolvimento de habilidades socioemocionais e cidadãs. É importante encontrar um equilíbrio entre a preparação dos alunos para o mercado de trabalho e a promoção de uma educação que os capacite a serem cidadãos críticos, reflexivos e atuantes na sociedade. Dessa forma, garantimos que a educação esteja verdadeiramente voltada para o bem-estar e o progresso da sociedade como um todo.

O modelo educacional vigente reflete uma sociedade globalizada, onde as demandas de aprendizagem estão alinhadas às necessidades do mundo contemporâneo, como apontado por Siqueira e Nunes (2011). As habilidades desenvolvidas no ensino são correlacionadas tanto às questões cognitivas quanto socioemocionais, preparando os alunos para compreender e enfrentar os desafios do mundo fora do ambiente escolar, conforme preconizado pelo documento oficial do Brasil (2017). É essencial equilibrar a formação acadêmica com a preparação dos estudantes para uma participação ativa e consciente na sociedade, buscando um desenvolvimento integral para o pleno exercício da cidadania. Por isso:

O termo competência vem durante um longo tempo sendo a base de uma estruturação do sistema que assim faz com que as pessoas se desdobrem para serem constituídas de habilidades para algo específico. Dessa forma: O termo competências vem servindo ao capital como um mecanismo utilizado para a preparação da força de trabalho e como justificativa para o fato de que, cada vez mais, os trabalhadores vêm perdendo seus postos de trabalho e caindo na informalidade, necessitando, por esse motivo, recorrer a programas assistencialistas (HOLANDA; FRERES, GONÇALVES, 2009, p. 125).

A nova diretriz da BNCC marca uma mudança significativa ao colocar o aluno como protagonista do seu próprio ensino, com o foco em suas habilidades e objetivos individuais (DOURADO; OLIVEIRA, 2018). Cada estudante, dentro do ambiente escolar, possui características particulares que precisam ser consideradas, como questões sociais, econômicas ou individuais. No entanto, Macedo (2017, p. 517) alerta que a BNCC, apesar de ser apresentada como uma política para todos, pode potencialmente promover exclusão, dependendo da ação individual daqueles que são excluídos.

Embora a BNCC busque desenvolver habilidades e competências com base no protagonismo do aluno, garantindo uma abordagem mais personalizada, isso não garante necessariamente que o desenvolvimento educacional seja equitativo (ThePrince's Trust, 2007). É crucial trabalhar para assegurar que todas as crianças e jovens tenham igualdade de oportunidades no acesso à educação e no desenvolvimento de suas habilidades, para que possam alcançar seu pleno potencial e contribuir de forma significativa para a sociedade.

Mesmo que de fato haja uma garantia dos direitos dos alunos em um mesmo ensino baseado nas estruturas da BNCC, nota-se que não há a mesma qualidade do ensino em todos os espaços. Os cortes dos recursos financeiros federais na educação afetam diretamente as escolas públicas (CAETANO, 2015).

A reestruturação do ensino é relevante para promover um desenvolvimento integral dos alunos, incentivando seu protagonismo no ambiente escolar. No entanto, é necessário levantar um ponto importante: será que essa abordagem considera verdadeiramente todas as experiências vivenciadas pelos alunos em todos os espaços escolares? A realidade nas escolas pode variar significativamente, seja em instituições públicas ou privadas, e a busca pela igualdade no ensino-aprendizagem nem sempre garante a equidade na educação (SOARES, 2007).

É fundamental reconhecer as diferentes realidades e necessidades dos alunos, especialmente os que enfrentam desafios socioeconômicos e culturais. Garantir a equidade no ensino requer abordagens pedagógicas sensíveis, inclusivas e adaptadas às particularidades de cada aluno, proporcionando igualdade de oportunidades para que todos tenham acesso a uma educação de qualidade e justa. Além disso, é importante promover políticas e investimentos que busquem reduzir as disparidades educacionais, visando a construção de um sistema mais justo e igualitário.

No passado, as pessoas com deficiência eram frequentemente isoladas do processo de ensino-aprendizagem, enfrentando barreiras significativas para o acesso à educação. Escolas e instituições educacionais não eram projetadas para acomodar suas necessidades específicas, o que resultava em exclusão e segregação. Muitas vezes, eram encaminhadas para escolas especializadas ou simplesmente não tinham acesso à educação formal, privando-as do direito fundamental de aprender e se desenvolver acadêmica e socialmente. Esse isolamento no ensino-aprendizagem negava-lhes a oportunidade de interagir com seus pares e colegas, privando-os de vivências educacionais enriquecedoras e do estímulo ao crescimento intelectual e emocional. A falta de inclusão no ambiente escolar também perpetuava estigmas e preconceitos em relação às pessoas

com deficiência, reforçando a ideia de que elas eram menos capazes ou menos merecedoras de participar plenamente da sociedade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) menciona a importância da educação para pessoas com deficiência apenas uma vez, em sua introdução, referindo-se à Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, baseada na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da qual o Brasil é signatário. A legislação estabelece o compromisso dos Estados-Parte de garantir um sistema educacional inclusivo para pessoas com deficiência em todas as etapas e modalidades de ensino.

O Brasil, para cumprir esse compromisso, publicou os decretos no 186/2008 e no 6.449/2009, que conferiram status de norma à Convenção. Embora a BNCC mencione essa legislação, é importante recorrer às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2009, que compõem a política curricular nacional, para compreender de forma mais detalhada a importância de promover uma educação comprometida com a inclusão. As DCN nos desafiam a analisar a realidade existente, questioná-la e buscar possibilidades de mudança:

É necessário problematizar o desenho organizacional das instituições escolares, que muitas vezes não conseguem atender às necessidades individuais dos alunos. É essencial trazer para o debate os princípios e práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e leve em consideração a diversidade humana, incluindo os grupos historicamente excluídos. Essa inclusão deve abranger a todos que compõem a diversidade da sociedade brasileira e que agora começam a ser contemplados pelas políticas públicas (BRASIL, 2009, p. 16).

Figura 1. Mapa mental das novas competências da BNCC.



Fonte: Adaptado de BRASIL, 2017

As Diretrizes Curriculares Nacionais oferecem uma abordagem mais detalhada e aprofundada sobre a inclusão na educação, incentivando uma reflexão crítica sobre o sistema educacional atual e destacando a importância de promover uma educação verdadeiramente inclusiva, que valorize a diversidade e atenda às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas características ou diferenças.

3.1 A BNCC na educação infantil

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB no 5/2009)²⁹, Artigo 4, definem a criança como um ser histórico e de direitos, que interage, brinca, imagina, e constrói em sociedade a sua própria cultura.

Desse modo, o Artigo 9 aponta os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica: as interações e as brincadeiras, que tratam de experiências por meio das quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos através de suas ações e interações

com outras crianças e adultos, permitindo aprendizagens, desenvolvimento e socialização (BRASIL, 2013).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8069 De 13 de Julho de 1990, Artigo 2, parágrafo único, diz que a criança, como todo ser humano, está inserida em uma sociedade, ela deve ter assegurado uma infância favorável no sentido de seu desenvolvimento, seja psicomotor, afetivo ou cognitivo (BRASIL, 2009).

A lei de Diretrizes e Bases para a educação infantil apresenta dois eixos principais para o planejamento do currículo escolar na pré-escola e para a inserção da educação infantil: a brincadeira e a interação dos alunos. A BNCC insere o aluno como agente norteador da sua aprendizagem onde através das experiências vividas dentro do ambiente escolar haverá o desenvolvimento das etapas de aprendizagem (OLIVEIRA, 2012).

Nesse contexto, o papel do professor se mostra fundamental dentro do ambiente escolar, sendo um agente extremamente importante no processo de aprendizagem dos educandos. Em conjunto com o corpo docente da escola, o professor desempenha um papel essencial ao coordenar as experiências vividas pelos alunos e organizar a melhor forma de direcioná-los para uma aprendizagem mais significativa (OLIVEIRA, 2012). Sua dedicação e habilidade de ensino são essenciais para criar um ambiente propício ao desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes, ajudando-os a alcançar seu pleno potencial e se preparar para os desafios do mundo.

Com isso, temos para relacionar o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil que traz segundo Brasil:

O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas (1998, p. 30).

A educação infantil é composta pelos Direitos de Aprendizagem e pelos Campos de Experiência, garantindo seis direitos fundamentais: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Além disso, há a relação com cinco campos de experiências: 1) O eu, o outro e o nós; 2) Corpo, gestos e movimentos; 3) Traços, sons, cores e formas; 4) Escuta, fala,

pensamento e imaginação; 5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2020).

A educação infantil marca o início do processo educacional, sendo o momento em que as crianças ingressam na pré-escola ou creche. Para muitas delas, é a primeira vez que se separam dos laços afetivos da família, adentrando o espaço de socialização que é a escola (ROCHA, 2018). Nessa etapa, é essencial criar um ambiente acolhedor e estimulante, que favorece o desenvolvimento integral das crianças, proporcionando oportunidades para que elas explorem, brinquem, interajam e se desenvolvam de forma plena.

A Educação Infantil é, de acordo com Abramowicz:

[...] direito das crianças e de suas famílias, sustentada pela indissociabilidade entre educar e cuidar que ocorre mediante a existência de corpo docente (professoras, professores) em espaços não domésticos (creches e pré-escolas), que atendem as crianças em espaços não domésticos (creches e pré-escolas) (2020, p. 47).

É fundamental reconhecer que as crianças têm o direito de vivenciar plenamente sua infância. Nesse período, elas desenvolvem um senso de exploração, questionamentos e aprendizagens, impulsionados pelas experiências que vivenciam em diferentes ambientes (SIQUEIRA, 2012). Cada criança é um indivíduo com experiências, pensamentos e ações únicas, e por isso não pode ser tratada como mero espectador no processo educacional. É essencial respeitar e valorizar a individualidade de cada aluno, independentemente da faixa etária. Cada um possui experiências particulares e coletivas, oriundas de diferentes contextos culturais, que devem ser consideradas no ensino, conforme destacado pelo (SEE e CONSED, 2019). Criar um ambiente inclusivo e sensível às particularidades de cada criança é fundamental para promover uma educação significativa e equitativa

A educação infantil desempenha um papel crucial ao criar um ambiente propício para que os alunos, com o apoio dos profissionais da educação, possam se desenvolver de forma integrada. Por meio da combinação dos componentes curriculares, habilidades e competências, busca-se estabelecer um espaço educacional positivo e enriquecedor (FARIA; PALHARES, 2000). Esse espaço agregador é essencial para que as crianças possam explorar, aprender e crescer de maneira positiva, proporcionando um alicerce sólido para o seu desenvolvimento educacional e pessoal.

O diálogo entre os autores apresentou elementos concisos para que houvesse a relação entre a Base Nacional Comum Curricular e as relações em como esse instrumento altera as relações didáticas levando em consideração principalmente a educação infantil. Desta forma, tratamos todo

o processo educacional interligado desde as áreas de planejamentos até a aplicação de condutas. A seguir apresentamos os procedimentos metodológicos.

CAPÍTULO 4 - PRESSUPOSTOS E PROCEDIMENTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS

Neste capítulo disserta-se sobre os fundamentos teórico e metodológico da pesquisa qualitativa e os procedimentos utilizados na pesquisa. Na pesquisa qualitativa, o contato entre o pesquisador e o público investigado é mais intenso, e o pesquisador entra em campo por períodos prolongados (FLICK, 2009), proporcionando estreitar a relação do pesquisador com o público-alvo.

Gatti e André (2011, p. 34) destacam quatro pontos importantes da pesquisa qualitativa com nova conotação:

- i) Compreensão mais profunda dos processos de produção do fracasso escolar, um dos grandes problemas na Educação brasileira, que passa a ser estudado sob diversos ângulos e com múltiplos enfoques; ii) Compreensão de questões educacionais vinculadas a preconceitos sociais e sociocognitivos de diversas naturezas; iii) Discussão sobre a diversidade e a equidade; e iv) Destaque para a importância dos ambientes escolares e comunitários.

A metodologia qualitativa é centrada na dimensão subjetiva do objeto de análise. O enfoque é compreender comportamentos, explorando suas particularidades e experiências individuais, entre outros elementos. A pesquisa qualitativa desempenha um papel valioso, proporcionando resultados significativos sobre a realidade social de um grupo de indivíduos, incluindo o universo infantil. Ao ser contextualizada no tempo histórico, na multiculturalidade e na percepção da realidade social, a metodologia qualitativa torna-se eficaz para investigação, enriquecimento compreensão cognitiva dos alunos (VASQUEZ et al., 2014).

Mínayo (2012) destaca que o cerne da análise qualitativa reside na compreensão. Entender significa exercitar a capacidade de se colocar no lugar do outro, considerando que, como seres humanos, possuímos a habilidade de cultivar essa compreensão (GADAMER, 1999). Segundo Almeida, Talina, Jantalia e Queiroz (2020), para compreender, é imperativo levar em conta a subjetividade do indivíduo, ao mesmo tempo em que se reconhece que a experiência e vivência de uma pessoa ocorrem dentro do contexto da história coletiva e são contextualizadas e influenciadas pela cultura do grupo ao qual ela pertence. No âmbito da pesquisa qualitativa delineada aqui, embora os dados tenham sido coletados individualmente, aluno por aluno, os resultados referem-se à compreensão de uma coletividade, ou seja, uma turma de alunos.

Nessa perspectiva, Gil (1999) enfatiza que a pesquisa qualitativa é intrinsecamente ligada ao objeto de estudo, baseando-se na dinâmica e abordagem do problema pesquisado. Seu propósito é descrever e decodificar de maneira interpretativa os elementos de um sistema complexo de

significados, sem preocupação com a mensuração dos fenômenos, pois está voltada para a compreensão do contexto no qual o fenômeno ocorre. A abordagem qualitativa da pesquisa envolve análise, observação, descrição e práticas interpretativas de um fenômeno, visando compreender sua essência. A pesquisa qualitativa como um processo adaptado, não padronizado em relação ao objeto de estudo, caracterizada por sua natureza comunicativa e inserção no contexto de métodos e técnicas que sustentam um caráter processual e reflexivo (MAYRING, 2002).

Embora a pesquisa qualitativa esteja intrinsecamente ligada à subjetividade do pesquisador, que atua como intérprete imerso na problemática em questão, é crucial enfatizar que o valor científico desse tipo de pesquisa repousa essencialmente na descrição do que é observado. O envolvimento direto do pesquisador no processo de pesquisa oferece a oportunidade de explicar de maneira significativa e fundamentada os fenômenos em análise. No que diz respeito ao método qualitativo, destaca-se a flexibilidade de seus conceitos. A interpretação da forma ou significado que determinados indivíduos ou grupos atribuem a uma temática resulta em uma questão social ou investigativa singular. Essa questão é então analisada por meio de acervos interpretativos que caracterizam o construtivismo científico, fundamentando concepção de realidade do estudo (MINAYO, 2009).

A espiral da pesquisa qualitativa revela que se origina sempre de um questionamento ou problema. A partir desse ponto, torna-se necessário definir os objetivos a serem alcançados durante o desenvolvimento do estudo e estabelecer os instrumentos de coleta de dados necessários. Essas informações, então, são analisadas e compreendidas por meio de métodos específicos, fundamentados em um arcabouço teórico consistente. Dessa maneira, torna-se claro que a busca pelo conhecimento científico é um processo contínuo, pois cada investigação traz consigo novas perguntas e lacunas no conhecimento, subsidiando assim novas pesquisas. No contexto do desenvolvimento e alcance dos objetivos propostos pela pesquisa qualitativa, o papel do pesquisador é fundamental. Ele se configura como o protagonista, sendo responsável pelo levantamento do problema e pela formulação de hipóteses. O pesquisador parte para o campo, interagindo com o ambiente, os objetos e os sujeitos da pesquisa em busca de respostas e construção de conhecimento.

Atualmente, os pesquisadores estão cada vez mais conscientes da importância de considerar as crianças como participantes ativos em suas investigações. Explorar o universo infantil tornou-se objeto de estudo em diversas áreas do conhecimento, como Educação, Psicologia e Saúde. Como membros integrantes da sociedade, as crianças desempenham um papel significativo como

geradoras de dados para estudos e pesquisas. Em geral, as crianças destacam-se como comunicadoras habilidosas, expressando seus pensamentos e sentimentos tanto de maneira verbal, através da fala e escrita, quanto de forma não verbal, por meio de gestos, expressões faciais, corporais, choro, desenhos e atitudes. Todas essas formas de expressão, sejam verbais ou não, merecem ser observadas e valorizadas pelo pesquisador. Para isso, é necessário que o pesquisador possua conhecimentos aprofundados sobre o universo infantil e compreenda as perspectivas das crianças em relação ao mundo.

Além disso, deve empregar recursos criativos e familiares às crianças durante a coleta de dados, exigindo habilidades adicionais na condução da pesquisa quando os participantes são crianças (ALMEIDA, 2020).

Para Waller (1932), a escola é um mundo social habitado por seres humanos que possuem suas individualidades e, por isso, propôs como objetivos de sua pesquisa buscar elementos para auxiliar os professores refletirem sobre as realidades sociais da vida escolar, defendendo que, para alcançar este objetivo, tinha que trazer a mudança do olhar para educação, tendo como proposta a compreensão das relações que norteiam o ambiente escolar e suas particularidades. Essa nova perspectiva demarcou o interesse para os processos pelos quais os atores no processo de escolarização atribuem sentido às suas experiências cotidianas no interior das salas de aula. Além disso, a construção desses sentidos é procurada, também, no entendimento do modo pelo qual a realidade escolar, muitas vezes, mascarada pelas relações estruturais, é confrontada e reconstruída por esses atores. Assim, a questão central de investigação educacional foi recolocada em termos de quais seriam as contribuições das práticas escolares, desenvolvidas a partir de currículos explícitos ou latentes, para a manutenção do status quo no interior da sociedade (FORQUINI,1993). Tendo como base os pressupostos apresentados até este momento, direciona-se para apresentação da escola na qual a pesquisa foi desenvolvida.

Local da coleta de dados

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola privada localizada no município de São João Del - Rei, Minas Gerais. O acompanhamento de uma classe com a escola ocorreu desde o início de 2020 até o final de 2021.

A escola foi fundada em 1986 com um turno com ênfase à Educação Infantil. A partir do ano 2000, a iniciou-se também o Ensino Fundamental I e II, atuando como referência no município como ambiente de inclusão escolar.

Em 2020, no início da pesquisa, a escola funcionava em dois turnos, na parte da manhã era desenvolvido o Ensino Fundamental I e II, e na parte da tarde funcionava a Educação Infantil e o Ensino Integral. Nesse momento, a escola contava com 220 alunos e desses 50 possuem laudo de deficiência, inseridos em turmas de anos escolares diferentes.

Sua estrutura pedagógica era fundamentada na Constituição Federal de 1988, que garante o processo de inclusão. Além disso, a proposta pedagógica contemplava o estímulo aos professores de buscar abordagens diversificadas durante as aulas, promovendo um ambiente aberto para a comunicação e aprendizagem. Seu objetivo era inovar e encontrar soluções diante das adversidades e desafios presentes no Ensino Básico, o que a consagrou durante 35 anos como centro privado de referência municipal. Os alunos que apresentavam dificuldades no acompanhamento do conteúdo escolar, eram estimulados a frequentar o período integral no qual eram desenvolvidas atividades práticas com os alunos a partir de sua individualidade e focados em suas habilidades e não deficiências. . Para o desenvolvimento de tais atividades, a escola possuía além da gestão pedagógica, a orientação dos docentes para as individualidades dos alunos, além de uma neuro pedagoga que auxiliava o corpo docente na aplicação dos conteúdos e no desenvolvimento da sala de aula em um ambiente de equidade. A turma do 4º ano do Ensino Fundamental composta por 22 alunos, sendo dois com laudo de deficiência (Quadro 1), foi inicialmente escolhida para desenvolver a pesquisa .

A escola e a pesquisadora, tiveram um grande cuidado em escolher em especial essa sala, pois além de serem alunos de uma média escolar de idade em que precisavam de um maior cuidado, eram alunos que estavam demandando uma atenção maior, devido ao fato de que ambos tinham tido o laudo a pouco tempo, então estavam no ambiente de descoberta do desenvolvimento escolar.

Desta forma, houve a inserção da pesquisadora no início de 2020 para que pudesse ocorrer a observação da turma e a familiarização dos alunos com a pesquisadora, nas aulas de geografia onde era o intuito inicial da pesquisa pela área de formação da pesquisadora. Essas aulas aconteciam duas vezes na semana e tinham a duração de 50 minutos, onde além das atividades práticas desenvolvidas no ambiente escolar, a professora regente da turma baseava suas aulas nos códigos e habilidades que deveriam ser desenvolvidas no quarto ano de acordo com a BNCC. Entretanto, em março de 2020, a escola teve que finalizar suas atividades presenciais e adotar um novo sistema de educação devido a pandemia do COVID-19.

A nova realidade da escola diante da pandemia trouxe uma série de desafios, que foram enfrentados tanto pelos alunos, quanto pelos membros da escola. A coordenação e a direção

buscaram alternativas para enfrentar os desafios no ensino durante a pandemia do COVID 19, como promover o engajamento dos alunos adotar uma plataforma amigável para alunos e professores, treinamento do corpo docente perante as aulas online e aproveitamento do conhecimento e acesso dos alunos às tecnologias de comunicação e aos equipamentos necessários para desenvolvimento de aulas online. As condições financeiras das famílias dos alunos e a infraestrutura da escola facilitaram o enfrentamento da nova realidade de acesso às aulas online os calendários letivos.

Com a portaria liberada pelo governo em 2020, os dias escolares foram reduzidos, o que resultou em alterações nas datas e na quantidade de aulas de cada disciplina. No entanto, o final do ano letivo foi mantido em dezembro, seguindo o calendário escolar regularmente. Os maiores desafios enfrentados foram diretamente relacionados ao ensino e aprendizagem dos alunos. Esses desafios não apenas afetaram o percurso da pesquisa apresentada neste documento, mas também se mostraram como espaços inexplorados tanto para os alunos quanto para os professores. No quadro 2, apresenta-se a organização proposta pela escola para o Ensino Remoto das aulas de Geografia nos quatro semestres letivos, durante o período em que a pesquisa foi desenvolvida. No quadro 2 detalha-se, ainda, a estrutura e os planos implementados para garantir a continuidade das atividades acadêmicas à distância, mostrando as adaptações realizadas diante dos desafios enfrentados durante a pandemia.

Quadro 1. Dinâmica das aulas na pandemia.

Semestre/Ano	Quantidade de aula	Formato das Aulas
De fevereiro a primeira quinzena de março de 2020	2 vezes na semana Duração média: 1 hora cada	Presencial
2 semestres letivos de 2020	1 vez na semana (em semanas alternadas) Duração média: 50 minutos cada	Alternadas pelo Google Meet e períodos assíncronos
2021 (primeiro semestre)	1 vez na semana (projeto junto com a disciplina de história) Duração média: 50 minutos	Plataforma Google Meet
2021 (híbrido, segundo semestre)	1 vez na semana Duração média 50 minutos	Plataforma Meet + bolhas no presencial

Ao longo das mudanças ocorridas, observou-se uma redução no tempo médio das aulas da disciplina de Geografia. Em muitos momentos, as aulas não ocorriam de forma síncrona, justificado pela diminuição da carga horária total durante o período remoto. Diante desse cenário, a proposta da pesquisa teve que ser adaptada e constantemente reestruturada para se adequar às novas circunstâncias impostas pela pandemia.

Ao final de 2021, no entanto mesmo com a tentativa de uma diversificação escolar ao longo da pandemia do COVID-19, a escola encerrou suas atividades escolares, fazendo com que os alunos tivessem que procurar e se adaptar a uma nova escola a partir de 2022.

4.1 A reestruturação da pesquisa e as deficiências trabalhadas

A pesquisa tinha como um dos procedimentos metodológicos o acompanhamento das aulas de Geografia e o desenvolvimento de atividades práticas lúdicas para coletar dados sobre o processo inclusivo em sala de aula presencial. No entanto, devido à reestruturação do ensino provocada pela pandemia de COVID-19, foi necessário realizar alterações no plano de pesquisa. A escolha da escola para o desenvolvimento do estudo baseou-se na busca de uma sala de aula inclusiva, com o engajamento do corpo docente em promover um processo inclusivo de forma eficaz.

Durante o início do ano de 2020, apenas uma pequena parte da pesquisa foi conduzida em ambiente presencial. Infelizmente, não houve tempo suficiente para desenvolver atividades práticas com os alunos, redirecionado o foco da pesquisa para a compreensão e análise da nova dinâmica imposta ao ensino no mundo todo.. A pandemia exigiu adaptações na metodologia da pesquisa, buscando alternativas para explorar a inclusão e o ensino remoto.

Diante das adversidades elencadas, houve a necessidade mais intensa de desenvolver práticas que realmente atingissem o aluno, visando que a turma em acompanhamento era composta por vinte alunos e um destes diagnosticado com a Síndrome de Irlen, que prejudica o campo de visão do mesmo, aumentando a disparidade com as aulas no formato online. Ressalta-se que Guimarães, (2010. P. 12-13):

A Síndrome de Irlen (S.I.) é uma alteração visuoperceptual, causada por um desequilíbrio da capacidade de adaptação à luz que produz alterações no córtex visual e déficits na leitura. A Síndrome tem caráter familiar, com um ou ambos os pais também portadores em graus e intensidades variáveis. Suas manifestações são mais evidentes nos períodos de maior demanda de atenção visual, como nas atividades acadêmicas e profissionais que envolvem leitura por tempo prolongado, seja com material impresso ou computador.

A figura 5 ilustra como uma pessoa com a síndrome enxerga as letras.

Figura 2. Como um portador da Síndrome de Irlen enxerga.



Ilustram como um portador da Síndrome de Irlen percebe um texto durante a leitura prolongada.

Fonte:

Guimarães, 2010.

O Desenvolvimento da pesquisa em 2020

A primeira etapa da pesquisa se deu através da observação e inserção nas aulas de Geografia, assim fazendo com que os alunos aos poucos fosse se acostumando com a presença da pesquisadora no ambiente escolar. Tal etapa ocorreu, em um primeiro momento, na sala de aula presencial e depois em ambiente online. A partir da observação, seguindo os pressupostos da pesquisa qualitativa, foram desenvolvidas atividades em conjunto com a professora e baseadas no conteúdo correlacionado nas aulas. Esta relação da professora com a pesquisador se deu de uma forma harmoniosa e seguindo o princípio da ação-reflexão-ação.

Quando inserido em um primeiro momento de observação, o que foi analisado é que haviam momentos onde tinha a inserção de metodologias convencionais, estas que focam e evidenciam práticas comuns, não que estas não sejam relevantes para o ensino, entretanto quando trabalhamos em um ambiente inclusivo tais metodologias evidenciam as dificuldades dos alunos e partindo disso há um desânimo em relação ao estudo ou até mesmo estes alunos são classificados como incapazes de desenvolver as suas habilidades.

Partindo desse pressuposto, houve o desenvolvimento em conjunto com a professora regente de metodologias lúdicas em que se baseassem nas habilidades dos alunos, em uma tentativa de agrupar todos os alunos com uma única metodologia e não segregando o ensino por conta da deficiência.

No quadro 3 apresenta-se as atividades desenvolvidas na pesquisa ao longo de dois semestres do ano de 2020.

Atividades	Conteúdo Relacionado	Materiais	Habilidades	Tempo Médio
Dinâmica de localizar um objeto dentro de casa.	<ul style="list-style-type: none"> - Setores da economia - Produção de materiais - Como os produtos são distribuídos 	<ul style="list-style-type: none"> - Plataforma Google Meet - Objeto individual 	<ul style="list-style-type: none"> - Interação de conteúdos - Análise em grupo (EF04GE10) 	Utilização de duas aulas síncronas
Exercícios utilizando poemas, vídeos e imagens	<ul style="list-style-type: none"> - Setores da economia - Distribuição geográfica do Brasil. - Municípios, estados e países. 	<ul style="list-style-type: none"> - Plataforma do e-mail para encaminhamento das atividades 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise de mapas (EF04GE03) (EF04GE04) 	Utilização de uma semana em período assíncrono
Utilizando o GOOGLE EARTH	<ul style="list-style-type: none"> - Relevo terrestre - Mudança na paisagem 	<ul style="list-style-type: none"> - Plataforma do Google Meet - Plataforma do Google Earth 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise das paisagens - Análise da descrição dos processos (EF04GE08) 	Utilização de duas aulas no período síncrono

Desenvolvendo maquete de materiais de fácil acesso	- Formas de relevo - Hidrografia	- Plataforma do Google Meet - Folha A4 - Tinta azul	- Percepção das formas de relevo (EF04GE08)	Utilização de duas aulas síncronas
Construção de fotografias	- Cartografia	- Plataforma do Google Meet - Câmera de celular ou fotográfica	- Análise cartográfica (EF04GE10)	Utilização de uma semana em período assíncrono

A primeira atividade foi desenvolvida considerando o conteúdo ministrado pela professora regente. O conteúdo tinha como base curricular a Interdependência entre campo-cidade com ênfase nos setores econômicos. O material de referência para o conteúdo foi o livro didático que possuía as habilidades a serem trabalhadas conforme ilustrado no gráfico 2.

A professora dialogando com a turma através da chamada online pela plataforma do GOOGLE MEET, ofereceu um espaço para que a pesquisadora pudesse desenvolver a dinâmica que teve como parâmetro a observação das dificuldades e empecilhos diante do formato das aulas online e do conteúdo.

A pesquisadora solicitou aos alunos que selecionassem, em suas residências, um objeto de sua preferência em um intervalo de 5 minutos, e que descrevesse assim quais eram as etapas de produção dele, desde a matéria-prima utilizada até por qual estabelecimento foi necessário se deslocar para que pudesse se adquirir o produto, ou seja, o aluno foi estimulado a relacionar as etapas de produção daquele produto que estava no seu dia a dia.

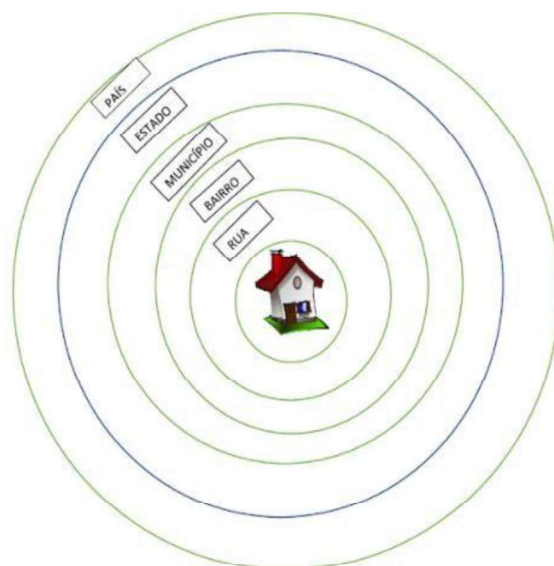
Nesta atividade, os alunos foram estimulados a relacionar outros conteúdos aprendidos, além de socializar perante os colegas o seu objeto, facilitando e incentivando a comunicação entre todos, para que ao final independente de qualquer limitação dos alunos, todos pudessem desenvolver a atividade, essa atividade foi desenvolvida em prol das competências da BNCC que

deveriam ser levadas em consideração para a prática, como por exemplo a competência (EF04GE10) que trabalha em cima dos setores econômicos.

A segunda atividade foi a escolha de novas formas de linguagens, ou seja, houve a busca minuciosa de diferentes formas que fizessem os alunos a se interessarem e aprenderem o conteúdo como: poemas, imagens, mapas. Esta atividade foi desenvolvida de forma assíncrona e as respostas foram enviadas para o e-mail da pesquisadora em um tempo estipulado pela professora regente. O desenvolvimento da atividade baseou-se no componente curricular: distinguir as unidades políticas administrativas, isto é, foi-se relacionado desde a casa do aluno até ao planeta Terra. Durante a observação das aulas, constatou-se que os alunos não tinham compreendido com as aulas teóricas alguns mapas sobre o estado de Minas Gerais e do Brasil disponibilizados no livro didático em uso.

Por isso, a atividade teve como material de apoio imagens de mapas diferentes (figura 6), com representações lúdicas com objetivo da interpretação do mesmo, além do uso não somente das imagens, mas de outros tipos de linguagens como: vídeos e um poema. Um fato relevante é que mesmo partindo do princípio de respostas dissertativas dos alunos, na última pergunta foi dado a eles um espaço em que pudessem estar abertos ao desenvolvimento livre de acordo com a preferência individual, não generalizando o ensino.

Figura 3. Esquema para ensinar País, Estado e Município



Fonte: Corrêa, 2019

Com a utilização da figura 7, os alunos foram direcionados a seguir um roteiro de pertencimento fazendo conexão com sua realidade, a casa se localiza na rua, a rua se localiza no

bairro, o bairro se localiza no município, o município se localiza no estado e o estado pertence ao país Brasil.

Partindo da dificuldade do acesso dos alunos aos trabalhos de campo por conta da pandemia, buscou-se alternativa para a terceira atividade. Teve como intuito mostrar novas ferramentas, visando o desenvolvimento individual e em grupo dos alunos.

A atividade prática foi realizada usando o Google Earth para permitir a observação de diferentes formas de relevos de acordo com o conteúdo teórico. Como a aula era online, a plataforma foi escolhida para ser acessível a todos os alunos em seus respectivos locais. Durante a aula síncrona, a professora apresentou as ferramentas básicas do Google Earth e mostrou exemplos de relevo, como a Serra de São José em São João Del Rei, criando uma conexão entre os alunos e o tema. Além disso, os alunos traçaram um percurso da escola até a casa de um colega, bem como exploraram áreas distantes, como o Grand Canyon e a Cordilheira do Himalaia. Como o trabalho de campo não era possível devido à pandemia, o uso da plataforma foi uma maneira encontrada para representar as diferentes formas de relevo. A atividade também estimulou a criatividade, interesse pessoal e o desenvolvimento de várias áreas, incluindo jogos relacionados a conteúdos específicos das disciplinas. Mesmo após a conclusão dos conteúdos, alguns alunos continuaram a utilizar a plataforma como forma de estudo devido à sua capacidade de visualização e recursos educacionais.

Anteriormente, os alunos exploraram na plataforma as diversas formas de relevo. Na atividade seguinte, o objetivo era complementar essa experiência, abordando o tema de forma lúdica. Cada aluno desenvolveu em seu próprio espaço maquetes representando as formas de relevo. A proposta consistiu em utilizar folhas A4 e tinta azul para enfatizar as questões hídricas. Essa abordagem permitiu que os alunos relacionassem o conteúdo teórico com uma prática lúdica. Durante duas aulas síncronas, a professora regente e a pesquisadora orientaram os alunos na criação das maquetes, visando que desenvolvessem, de forma individual, a conexão entre a teoria e a prática.

O desenvolvimento de práticas no primeiro semestre de 2021

Em 2021, a turma do 4o ano de 2020 continuou sendo acompanhada pela pesquisadora e pela professora regente, dando continuidade ao trabalho desenvolvido no ano anterior.

Com o agravamento da pandemia em 2021, houve a necessidade de reestruturar as aulas, combinando conteúdos e propondo um projeto interdisciplinar que envolvesse Geografia e História.

Essa mudança resultou na implementação do projeto interdisciplinar em aulas semanais, com duração média de uma hora. A professora selecionava previamente os temas abordados, buscando contemplar as habilidades e competências estabelecidas pela BNCC nas duas disciplinas. O projeto proporcionou maior autonomia tanto para os alunos quanto para a professora, uma vez que o conteúdo não se baseava apenas no livro didático, mas no interesse dos alunos de acordo com o tema apresentado. No entanto, surgiram alguns desafios com essa abordagem, especialmente em relação às particularidades de cada conteúdo. Na disciplina de Geografia, por exemplo, aspectos importantes do 5º ano, como o reconhecimento de diferentes espaços, mudanças nas áreas e escalas utilizadas, não foram totalmente abordados, ficando em segundo plano em relação ao enfoque mais voltado à História.

No quadro 3 há a relação do conteúdo e as práticas que foram desenvolvidas com a turma durante 2021.

Quadro 4. Atividades do projeto interdisciplinar desenvolvidas com a turma do 5º ano do EF-Anos Iniciais no primeiro semestre de 2021.

ATIVIDADE	CONTEÚDO RELACIONADO	MATERIAL	HABILIDADES	TEMPO MÉDIO
Analisar vídeos e fotografias	- Egito Antigo - Organização dos povos	- Plataforma do Google Meet	Análise de imagens Descrição dos fatos (EF05HI01, EF05HI02)	Utilização de duas aulas síncronas

Construção de pirâmides e mapas mentais	- Egito antigo - Organização dos povos	- Plataforma do Google Meet - Caderno ou Word	Formulação do conteúdo aprendido (EF05HI01, EF05HI02)	Utilização de uma aula síncrona
Utilizando o GOOGLE EARTH	- Paisagens do Egito - Localização geográfica - Hidrografia	- Plataforma do Google Meet - Google Earth	Análise de imagens EF05GE03	Utilização de duas aulas no período síncrono
Mini Chef de comida Egípcia	Culinária Egípcia	- Vídeos - Tempo de aula normal	Vivenciar o conteúdo aprendido EF05GE05	Períodos síncronos e assíncronos
Jogo de RPG	Povos do Egito Antigo	Plataforma do RPG	Analisar como produto o conhecimento dos alunos sobre o conteúdo EF05HI10	Períodos síncronos
Apresentação de trabalhos sobre povos mediterrâneos	Diferentes povos da mesopotâmia	- Plataforma Google Meet	Analisar o conteúdo de uma forma em grupo Considerar as diferentes visões a respeito do conteúdo EF05HI10	Períodos assíncronos e síncronos

Fonte: Quadro desenvolvido pela autora

A primeira atividade consistiu em fazer um levantamento em conjunto com a pesquisadora, selecionando vídeos apropriados sobre o Egito Antigo, adequados à faixa etária dos alunos. Em seguida, durante uma aula síncrona do projeto, o vídeo escolhido foi apresentado aos alunos. Após a exibição, a professora e a pesquisadora conduziram uma discussão para identificar as dúvidas e curiosidades dos alunos sobre as atividades e organização da civilização egípcia. Essas questões serviram de base para guiar as próximas atividades, abordando os temas de acordo com o conhecimento prévio dos alunos. Uma das dúvidas levantadas pelos alunos foi sobre as divisões de classes no Egito Antigo. Após uma explicação teórica, a professora solicitou que os alunos criassem um mapa mental utilizando plataformas online para destacar as principais características do Egito Antigo. Além disso, durante uma atividade síncrona, os alunos criaram uma representação visual da sociedade estamental do Egito na forma de uma pirâmide.

Foi apresentada à turma uma proposta para aprofundar o conteúdo, que tinha como foco a relação entre família e escola. O projeto escolhido para esse aprofundamento foi intitulado "Mini Chef de comidas típicas do Egito". Esse projeto teve início com a seleção do livro "Cozinha país a país: Egito", levando em consideração o interesse dos alunos pela culinária da sociedade egípcia. Além disso, a pesquisadora e a direção da escola colaboraram na articulação do projeto.

O desenvolvimento das receitas ocorreu semanalmente, com uma receita atribuída a cada família. Algumas famílias não podiam cozinhar durante as aulas síncronas devido ao trabalho, então elas preparavam o prato no domingo, gravavam o processo e disponibilizavam o vídeo para os alunos na aula de segunda-feira, o que também se conectava ao conteúdo de matemática pelo fracionamento dos ingredientes e sua proporção. Cada família era responsável por levar as marmitas à escola durante sua semana designada e, gradualmente, as entregas eram feitas para outras crianças, totalizando o desenvolvimento de vinte receitas ao longo do projeto. Os alunos e os pais desempenharam um papel fundamental no andamento do projeto, pois dependia da disponibilidade deles para preparar as refeições.

O projeto final do primeiro semestre de 2021 teve como objetivo a integração dos conteúdos de geografia, história e artes. Para isso, foi aplicado um jogo no formato de RPG com todos os alunos, utilizando uma plataforma online de acesso público, mas com um ambiente de RPG personalizado de acordo com os temas estudados pelos alunos. A decisão sobre a forma de análise do conteúdo do primeiro trimestre foi tomada por meio de uma votação online, onde todos os alunos

puderam expressar suas opiniões, com o acompanhamento da pesquisadora e da professora regente. No desenvolvimento do jogo, a turma foi dividida em grupos de quatro alunos, cada um assumindo uma função representativa das áreas estudadas. Durante o jogo, eles tomavam decisões com base nos conceitos teóricos aprendidos e, ao final, recebiam uma pontuação para refletir seu desempenho na história. Vale ressaltar que a nota obtida no jogo não se relacionava diretamente à nota que o aluno receberia ao término do semestre. Isso se deve ao fato de que também foi desenvolvido um questionário, no qual o aluno poderia fornecer suas impressões sobre o jogo, complementando a avaliação global.

Práticas inseridas na escola no segundo semestre de 2021.

A partir de agosto de 2021, a escola iniciou o processo gradual de retorno ao sistema híbrido de ensino, enfrentando mais uma adaptação em meio à pandemia do COVID-19. Esse retorno ocorreu de acordo com as deliberações da prefeitura da cidade e seguiu os protocolos necessários para garantir a segurança de todos. No formato híbrido, as turmas foram divididas em grupos, chamados de "bolhas", para garantir o distanciamento físico na sala de aula. Nove alunos participavam das aulas presenciais, enquanto os demais acompanhavam de forma remota. Essa nova dinâmica escolar trouxe um viés diferente, pois os alunos ficaram separados em grupos distintos. Enquanto um grupo tinha contato físico no ambiente escolar, outro permanecia em casa, o que dificultou algumas práticas pedagógicas, especialmente na abordagem individualizada diante do novo cenário. Um dos desafios do ensino híbrido foi o critério de avaliação e o desenvolvimento de práticas com a turma. Devido à coexistência das aulas presenciais e síncronas, as atividades aplicadas no formato presencial nem sempre podiam ser adaptadas para o ensino online e vice-versa.

A pandemia trouxe a necessidade de constantes readequações e reestruturações em todo o sistema de ensino, representando um desafio significativo para os professores ao garantir a aprendizagem dos alunos. Especialmente com a implementação do sistema híbrido, em que os alunos se dividiam entre o presencial e o online, foi um momento desafiador para os educadores. Em algumas ocasiões, os alunos que estavam no ensino online ficavam em segundo plano, não por intenção, mas devido à dificuldade de equilibrar o tempo e a atenção entre os dois públicos-alvo na sala de aula. O objetivo era proporcionar uma educação de qualidade para todos, mas as limitações do sistema híbrido geraram obstáculos para garantir a equidade no processo de ensino-aprendizagem.

A primeira atividade mencionada no quadro 5 teve como objetivo explorar a relação entre a cidade de São João Del Rei e os índices sociais e econômicos existentes no estado de Minas Gerais. Um dos principais focos dessa abordagem foi trabalhar o conceito do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que engloba questões sociais como educação e qualidade da saúde, bem como o Produto Interno Bruto (PIB) da cidade. A pesquisa foi conduzida com base nessas bases. Para iniciar a investigação, a professora regente apresentou um questionamento sobre a constituição da economia de Minas Gerais. Em seguida, os alunos foram divididos em grupos de quatro e, seguindo um roteiro pré-estabelecido, realizaram entrevistas com moradores de São João Del Rei para avaliar a qualidade de vida na cidade, considerando os indicadores do IDH. Após as entrevistas, os grupos organizaram os dados em gráficos e apresentaram suas conclusões para toda a turma. A pesquisa se estendeu ao longo de dois meses, pois além da necessidade de trabalhar no campo com as entrevistas, houve também o momento teórico em sala de aula para desenvolver os pilares citados anteriormente. Esse processo permitiu uma compreensão mais profunda dos índices sociais e econômicos da cidade, proporcionando uma aprendizagem significativa para os alunos.

CAPÍTULO 5 — RESULTADOS E ANÁLISES

Neste capítulo, apresentamos os dados e análises que embasam a pesquisa. Conforme mencionado nos procedimentos metodológicos, a coleta inicial de dados ocorreu por meio de atividades com 20 alunos ao longo do período de 2020 a 2021. Essas atividades, foram desenvolvidas no início da investigação, durante o desenvolvimento e aplicação das atividades ao longo desse período.

Durante toda a pesquisa, enfrentamos diferentes cenários devido às distintas fases da pandemia de COVID-19. Desde a transição para aulas totalmente online, passando pelo sistema híbrido e, finalmente, o retorno total das atividades presenciais.

Diante dessas mudanças, as práticas desenvolvidas utilizaram diversas ferramentas e plataformas para serem aplicadas aos alunos.

Em um contexto geral, a pesquisa pode se desenvolver por ter sido aplicada em uma escola particular, pois mesmo que de forma online, as aulas continuaram acontecendo de acordo com as normas direcionadas. Entretanto, não podemos dizer que houve um desenvolvimento escolar totalmente satisfatório, pois o sistema online foi um desafio para todos presentes, desde da educação infantil até o ensino superior, causando um déficit escolar em todas as áreas de desenvolvimento.

Além dessas particularidades, a análise do sistema online nos configurou para uma realidade distinta, onde o ambiente escolar de trocas entre os professores e os alunos foi interrompido, e criou um sistema onde o ambiente escolar se encontrava nas residências dos alunos, desta forma, iremos discutir sobre até que ponto os alunos puderam conseguir um desempenho satisfatório, e como a inserção dos pais nas aulas, da falta de internet de alguns alunos, da falta de aparelhos eletrônicos suficientes para todos da família impactou o desenvolvimento do ensino aprendizagem ao longo da pandemia do COVID-19.

Dentre tantas particularidades, as relações de espaço escolar foram interrompidas por uma rotina não habitual, em muitos momentos, notou-se que os alunos estavam fazendo outras atividades ao invés de prestar atenção nas aulas, desta forma, não havia o costume de normas que eram presentes no sistema online, podemos citar, a questão dos atrasos em acessar as aulas, como foi citado anteriormente, a escola optou por diminuir a quantidade de aulas durante cada dia para melhor aproveitamento, entretanto, muitos alunos não tinham o hábito de entrar nas aulas no

horário correspondido, seja por problemas relacionados a falta de equipamentos para toda família, seja por falta de internet, ou até mesmo por estar fazendo outras atividades.

Foi comum durante esse período, que os alunos ficassem com outras pessoas da família no mesmo ambiente das aulas, com isso, em muitos momentos de discussões, os próprios parentes participavam das aulas, o que se pôde perceber é que mesmo com todo o empenho desenvolvido pela pesquisadora, pela professora regente e até mesmo pela escola em oferecer a mesma qualidade do ensino, não se pode chegar a uma conclusão de que esses anos de pandemia deixou uma grande lacuna na educação, e irá perpetuar por alguns anos essa defasagem.

O Quadro 6 apresenta o desenvolvimento de todas essas práticas ao longo da pesquisa, nem todas as atividades práticas serão discutidas devido a quantidade de atividades realizadas e o foco ser o desenvolvimento de um ambiente inclusivo.

Quadro 6. Resultados do desenvolvimento de todas as atividades desenvolvidas

ATIVIDADES ORIENTADORES PARA O ENSINO APRENDIZAGEM	Resultados Gerais
<p>Dinâmica de localização, apresentação e explicação de um objeto escolhido em sua residência que pudesse ser correlacionado e terem passado nas três etapas dos setores econômicos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolveu a habilidade do individual para escolher um objeto de sua preferência na sua residência. - Correlacionaram a questão do espaço de vivência com as relações do contexto social e cultural. - Todos os alunos, conseguiram apresentar seu objeto correlacionando com os setores econômicos - Compartilharam experiências entre eles com a visualização dos objetos pela câmera, onde alguns alunos foram estimulados pelos amigos no ambiente online a debaterem sobre o assunto.
<p>Escolha de um poema pela pesquisadora para atingir a aprendizagem dos alunos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolveram o conteúdo utilizando conhecimentos adquiridos durante o ambiente escolar. - Atividade individualizada pois foi desenvolvida em momento assíncrono, habilidades sensoriais foram desenvolvidas por 15 alunos ao desenhar a representação do poema.

Utilização da plataforma doGOOGLE EARTH para a representação das diferentes formas de relevo tanto no espaço de vivência dos alunos quanto na distribuição mundial.

- A atividade fez com que os alunos pudessem observar as formas de relevo existentes na própria cidade de origem e com êxito a explicar as diferentes formas de relevo.

- Os alunos desenvolveram o senso crítico de correlacionar os espaços diários com áreas mais distintas do globo.

<p>Desenvolvendo maquete de relevo de materiais de fácil acesso</p>	<p>Atividade fez com que os alunos pudessem desenvolver a questão sensorial com a articulação cognitiva.</p> <p>Habilidades individuais foram levadas em consideração na confecção.</p>
<p>Construção de pirâmides estruturais sobre a sociedade egípcia e mapas mentais sobre o conteúdo</p>	<p>Articulação das fragilidades dos alunos inseridos ao desenvolvimento do senso cognitivo.</p>
<p>Mini Chef de comida Egípcia desenvolvido com a articulação entre escola e família</p>	<p>Desenvolvimento da interdisciplinaridade</p> <p>Desenvolvimento das habilidades matemáticas em fracionar os ingredientes necessários</p> <p>Desenvolvimento das relações de vivências em articular o projeto com as famílias</p>

Resultados da prática de localização de um objeto dentro de casa

A pesquisadora iniciou a prática, pedindo para os alunos em um tempo específico delimitado de 5 minutos, pegassem um objeto do seu interesse para que individualmente, explicassem quais seriam suas etapas de fabricação.

Durante a seleção dos objetos, alguns alunos levaram mais tempo do que outros, pois buscaram escolher itens conhecidos por todos, como carrinhos, bonecas e até mesmo alimentos. Na apresentação, os alunos expressaram facilmente as relações presentes em seus produtos e explicaram as etapas de produção.

Como a atividade se constituía em descrever quais eram os setores econômicos presentes no seu objeto, em alguns momentos, ao serem questionados sobre as matérias-primas utilizadas, alguns alunos não souberam responder de imediato, mas rapidamente utilizaram os recursos online para obter a informação.

Em vários momentos da aula, os alunos interrompiam a aula para citar alguma informação presente na internet, nota-se que mesmo a professora pedindo para que os alunos se preocupassem somente com as informações obtidas em sala, os alunos preparavam questionamentos e perguntas fora do intuito tanto da atividade quanto da aula, devido a inserção da internet durante a aula.

As apresentações permitiram que os alunos explorassem os objetos uns dos outros, especialmente ao tratarem de brinquedos, o que possibilitou aos alunos discutirem e compartilhar ideias. Alguns alunos, que se identificavam com o objeto do colega, em muitos momentos auxiliava os amigos a conduzirem os setores econômicos, o que aconteceu como exemplo, com o aluno Marcus e Marcela. Ressaltar que todos os vinte alunos participaram da atividade com êxito. O Quadro 4 resume a atividade.

Observou-se que a turma em comum:

Quantidade de alunos presentes	Dificuldades apresentadas	Objetos mais utilizados

Vinte alunos	<p>Analisar qual era a matéria-prima do petróleo;</p> <p>Distinguir que um produto agrícola poderia sair do setor primário e ir diretamente para o setor terciário;</p>	<p>Carrinhos de brinquedo;</p> <p>Tomate;</p> <p>Boneca;</p> <p>Lápis de escrever;</p>
--------------	---	--

Os alunos demonstraram um ótimo engajamento ao relacionar os conhecimentos prévios com a prática, pois conseguiram correlacionar seu dia a dia com o desenvolvimento da prática, alguns alunos mesmo tímidos em participar das atividades de forma oral, conseguiram se expressar no momento solicitado, em alguns momentos os pais, até mesmo avós que estavam presentes nas aulas, ajudaram os alunos com as matérias-primas. Como citado anteriormente, os pais foram agentes atuantes durante o acompanhamento das aulas remotas, entretanto, podemos levantar o questionamento do quanto essa atuação pode ter significado e afetado os alunos. Em alguns momentos, alguns alunos deixavam a chamada ligada com a aula acontecendo e chamavam os pais para que eles pudessem auxiliar ou até mesmo responder sobre algum ponto da aula.

Alguns alunos mostraram não saber, ao serem questionados, sobre o uso do plástico proveniente do petróleo e a existência de indústrias em sua cidade, entretanto os colegas ajudaram discutindo sobre a fabricação de seus produtos ampliando a discussão sobre o uso do petróleo no nosso dia a dia. A pesquisadora e a professora regente sempre buscaram conectar essas atividades com as questões abordadas em sala, fortalecendo a compreensão dos temas.

Além disso, os alunos desenvolveram habilidades cognitivas como o desenvolvimento da memória para interligar a prática com o conteúdo pré- estabelecido, bem como o raciocínio lógico para formular respostas e aprimoraram suas habilidades de comunicação, além do uso da atenção para que pudesse respeitar o momento de cada colega em desenvolver seu produto.

Foi notável o progresso da aluna Marcela, que mesmo tímida no ambiente online, e sempre sendo acompanhada pela mãe, conseguiu expressar-se e desenvolver respostas corretas. A troca de experiências entre os alunos também foi valorizada, permitindo que aqueles que viviam em áreas

rurais apresentassem produtos agrícolas e explicasse sua relação com o setor terciário da economia, como em supermercados. Abaixo, citarei como alguns alunos se desenvolveram com a dinâmica.

Marcos e Marcela

É interessante notar como o aluno Marcos superou suas dificuldades, mesmo no ambiente online. Apesar das dispersões ocasionalmente observadas em que vários momentos, ele estava presente nas aulas online mas estava brincando com o irmão ou desenhando nas aulas.

Marcos fez a escolha de um carro de brinquedo e conseguiu apresentar brinquedo à turma sem encontrar dificuldades. Ele destacou de forma clara os setores econômicos necessários para a produção desse objeto, desde a matéria-prima (petróleo) até a venda nas lojas, evidenciando sua compreensão da dinâmica de desenvolvimento desses setores. A habilidade do Marcos em estabelecer interligações com os conteúdos pré-estabelecidos também demonstra sua organização e entendimento do conteúdo, apesar de todas as problemáticas do sistema online. Mesmo com a Síndrome de Irlen, ele conseguiu com clareza a resolução da atividade.

A evolução da aluna Marcela foi notável nessa atividade, pois além de ter o auxílio diário da mãe na aula, ela conseguiu desenvolver a atividade individualmente. É importante citar que, até as primeiras semanas de aula ainda no sistema presencial, a aluna não tinha acompanhamento de professor apoio embora já tivesse sido retida um ano escolar por conta do seu desempenho, entretanto tinha algumas atividades diferenciadas, mas no sistema online a aluna além de ter sido muito resistente em participar das atividades, não sabia se organizar perante a aula, desta forma, a sua mãe acabou acompanhando diariamente as aulas. Mesmo enfrentando desafios com o diagnóstico de DI, ela demonstrou entusiasmo no ambiente online ao participar da dinâmica. Ao escolher a boneca que mais gostava ela conseguiu dizer quais seriam os materiais necessários para sua confecção, como o plástico que vinha do petróleo, o uso da roupa da boneca que vinha do algodão, Marcela mostrou que quando trabalhado com algo que a interessa, ela se empenha e se esforça para desenvolver uma resposta. Essa dedicação permitiu que ela alcançasse o objetivo central da dinâmica, que é correlacionar a teoria com a prática de ensino. Sua progressão é notável e demonstra o poder de estimular o interesse do aluno para promover um aprendizado significativo.

A turma mostrou uma grande variedade de objetos, desde elementos agrícolas até produções industriais como: celulares, bonecas, carrinhos de brinquedos, dentre outros. Com a apresentação desses objetos, pode-se perceber que, todos os alunos, mesmo com suas particularidades, conseguiram correlacionar o conteúdo teórico com a prática, além disso, alguns alunos como

Rafaela e André que também participaram da atividade, levaram alguns objetos que já tinham sido trabalhados, como por exemplo a banana, onde a aluna Rafaela relacionou que alguns objetos como esses, já saiam do setor primário direto para o setor secundário, podendo assim mostrar que os setores econômicos não são um sistema fechado, mas que pode ser direcionado de várias formas diferentes.

Podemos perceber, que os alunos mesmo participando em grande número no dia da dinâmica, ainda permaneceram algumas dúvidas relacionadas aos conteúdos correlacionados, além disso, como os alunos estavam em ambientes distintos, houve um déficit de aprendizagem ao adentrarem os conteúdos. Mesmo com as particularidades, a pesquisadora após os levantamento dos dados, tentou levar uma outra forma de aprendizagem aos alunos conforme veremos a seguir.

5.1 Resultados da utilização do GOOGLE EARTH

Esta abordagem concebe o ensino como um processo de construção ativa do conhecimento, destacando o aluno como participante ativo desse desenvolvimento. Além disso, destaca atividades em que a construção do conhecimento emerge da interação do aluno com os objetos de conhecimento.

Os pensadores construtivistas estão constantemente empenhados em transcender o modelo de ensino que apenas reproduz informações reconhecendo o conhecimento como uma construção coletiva do saber.

Na visão construtivista, os alunos colaboram principalmente em grupos, as atividades são fundamentadas em fontes primárias de dados e materiais manipuláveis, e há ênfase na valorização das questões levantadas pelos próprios alunos (SILVA, 2015).

Os alunos foram orientados pela pesquisadora a utilizar a plataforma do GoogleEarth, na qual foi desenvolvido um roteiro para mostrar como navegar na plataforma, explorar suas diversas ferramentas e compreender como ela pode ser útil no cotidiano. Durante a atividade, os alunos se envolveram com a plataforma ao procurar suas próprias casas, o que trouxe uma experiência prática e significativa.

Para Damásio (2000, p. 209):

[...] um objeto que não está realmente presente, mas foi consignado à memória [...] são registros dormentes e implícitos [...]. Essas memórias dispositivas de um objeto que

já foi realmente percebido em alguma ocasião incluem registros não apenas dos aspectos sensoriais do objeto, como cor, forma ou som, mas também dos ajustamentos motores que necessariamente acompanharam a reunião dos sinais sensoriais; ademais a memória também contém os dados motores e emocionais do objeto. Quando evocamos um objeto, evocamos não apenas características de um objeto real, mas as reações a esse objeto que tivemos no passado.

O uso de ferramentas e aplicativos online, não foi um obstáculo para os alunos devido a grande utilização no período remoto, dessa forma ao serem auxiliados pela pesquisadora, mais da metade dos alunos não tiveram problema em acessar o aplicativo do GOOGLE EARTH, pois já estavam habituados com recursos tecnológicos devido à pandemia. Após a explicação da pesquisadora, os alunos foram direcionados a identificar as formas de relevo do município de São João Del Rei, em Minas Gerais, que era um local familiar para eles. Suas observações, como "Nossa, como a serra é grande" ou "Não sabia que a serra era tão irregular assim", guiaram o desenvolvimento da prática. Durante o processo, os passos para a utilização individual do aplicativo foi explicado detalhadamente, e a professora e a pesquisadora, para direcionarem os alunos na pesquisa dos ambientes conhecidos, abriram um caminho ao longo da serra de São José até a escola.

A utilização da plataforma não apenas despertou o interesse dos alunos no tema, mas também os ajudou a esclarecer suas dúvidas sobre determinados espaços, como a distância de sua casa até a China, ou até mesmo até a Cordilheira dos Andes e a desenvolver habilidades cognitivas como a linguagem para relacionar os conteúdos desenvolvidos com a pesquisadora e a professora, a questão da criatividade que foi aguçada diante da plataforma e até mesmo a memória ao conectar o conteúdo com a prática de ensino.

Durante o processo, após a explicação da pesquisadora aos alunos, foi dado um tempo para que os mesmos utilizassem a plataforma para sua pesquisa individual de acordo com seu interesse, dessa forma eles foram incentivados a formular perguntas e a explorar a plataforma, criando seus próprios roteiros, foram escolhidos alguns alunos para que pudessem compartilhar sua tela com os demais colegas para que demonstrassem o que tinham escolhido e qual seria a relação com a atividade.

A dinâmica foi participativa, e todos conseguiram desenvolver seu próprio roteiro de maneira bem-sucedida. Essa abordagem promoveu o engajamento dos estudantes e estimulou sua curiosidade no aprendizado, além desses conhecimentos adquiridos podemos também interligar a questão espacial que pode ser desenvolvida pelos alunos ao longo da dinâmica, pois houve a necessidade de desenvolver os diferentes espaços com os alunos, provocando a eles o despertar dos continentes e suas dimensões de acordo com suas demandas.

Rafael, Marcos, Marcela

Rafael que já conhecia a plataforma do GOOGLE EARTH antes da atividade teve uma maior facilidade na sua utilização e não precisou dos comandos iniciais da pesquisadora para procurar os espaços de relevo que foram solicitados, e foi um dos alunos escolhidos para relatar aos amigos o seu roteiro escolhido que foi o Monte Everest.

Desta forma, após a pesquisa sobre as formas de relevo, os alunos puderam desenvolver os espaços próximos a sua realidade, como a distância da sua casa até a escola. O aluno dessa forma, conseguiu identificar os pontos próximos dos seus espaços de vivência, obteve uma organização espacial para que conseguisse observar as distâncias, analisou os espaços em que estavam próximos e longe da sua realidade. Após a utilização da plataforma, os alunos participaram de uma atividade envolvendo imagens de satélite. Muitos alunos afirmaram ter tido experiência anterior com esse formato de imagem, porém, destacaram que não tinham visualizado seu próprio bairro dessa maneira. Expressaram desconhecimento em relação a diversos elementos presentes na imagem e apontaram vários pontos de referência que podiam ser identificados. A partir das imagens, foram discutidos conceitos como lugar, paisagem e território, abordando também temas como orientação, representação e realizando uma atividade relacionada à escala.

Marcos obteve um pouco de dificuldade na plataforma pois nunca tinha utilizado antes deste momento, entretanto após um tempo de uso conseguiu compreender as ferramentas, após o auxílio da pesquisadora e dos colegas, pois adentrou a aula um pouco atrasado, devido a mãe precisar utilizar o computador para o trabalho e assim, perdeu os comandos iniciais, como citado anteriormente, muitas famílias mesmo obtendo uma boa qualidade de vida, não tiveram condições de adquirir mais equipamentos para toda a família durante esse período, ainda mais devido a alta dos preços durante esse tempo. Com o tempo, conseguiu identificar os espaços onde vivia, criou seu roteiro nas áreas de relevo que foi até a Falha de San Andres conforme figura 7, adentrou novas áreas de análise, compartilhou com os colegas os espaços em que tinha encontrado, trocou

experiências sobre alguns lugares que já tinha visitado anteriormente, como Rio de Janeiro, Belo Horizonte.

Figura 4. Falha de San Andres



Falha de San Andres, localizada pelo aluno.

Resultados da maquete sobre relevo feita pelos alunos debaixo custo

Os vinte alunos participaram ativamente da atividade, desenvolvendo a maquete em sincronia durante o período da aula online. A professora tinha direcionado-os anteriormente a levar os materiais necessários à confecção, com isso, todos os alunos ligaram suas câmeras e desenvolveram suas atividades ao mesmo tempo.

Os alunos, foram direcionados construírem com seus materiais, as diferentes formas de relevo existentes, desta forma alguns alunos não estavam conseguindo desenvolver as partes mais íngrimes, e forma direcionados tanto pela pesquisadora quanto pela professora. Alguns alunos, tinham mais materiais que outros, desta forma, alguns acabaram conseguindo apresentar outros conteúdos interligados, como o desenvolvimento das questões hídricas.

Podemos observar que, ficou evidente que todos conseguiram criar uma organização espacial, expressando as formas de relevo de maneiras distintas e personalizadas, pois a observação feita durante a atividade tanto da pesquisadora quanto da professora, fez com que os alunos tivessem empenhados em desenvolver sua atividade para mostrar aos colegas. A abordagem pedagógica empregada foi estimulante, provocando a mente dos estudantes a buscar o reequilíbrio

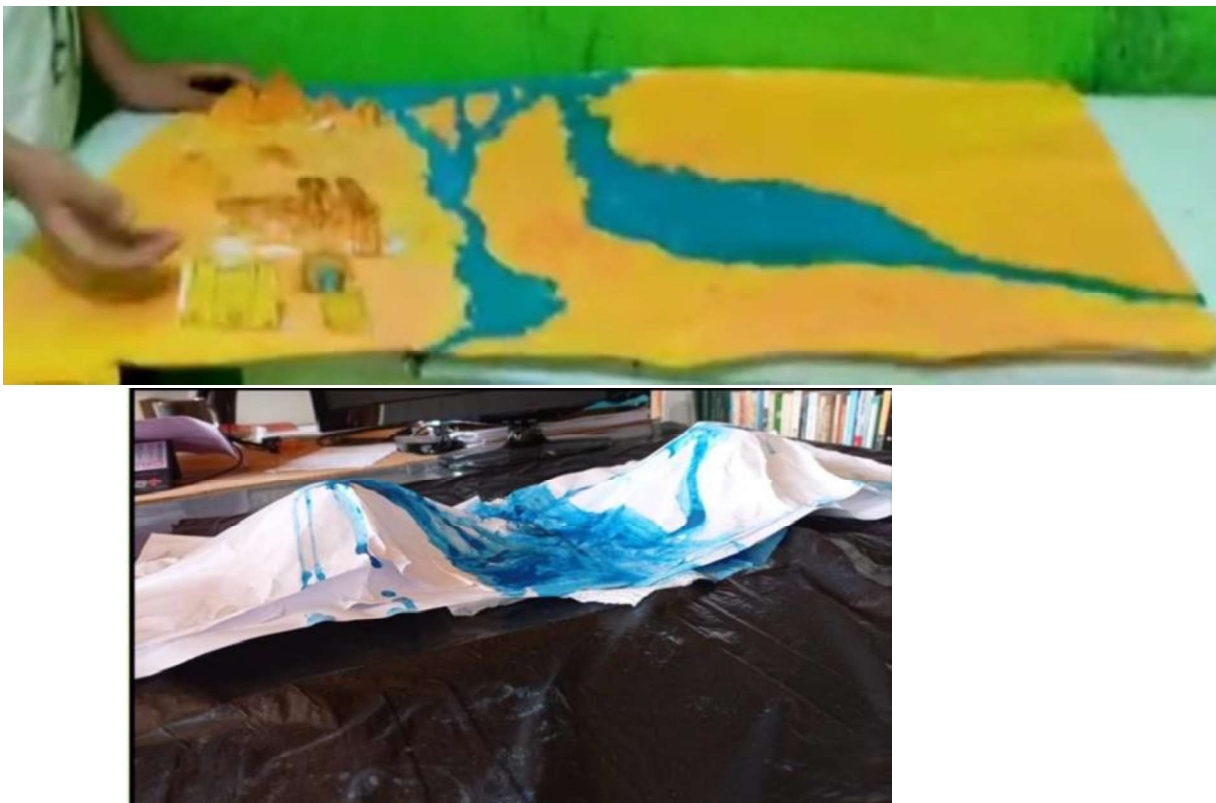
através da reconstrução de novas formas de conhecimento, resultando em uma experiência de aprendizado significativa para cada um deles.

Ensinar é guiar os alunos em sua jornada de aprendizagem, inspirando-os a assimilar e compreender o conteúdo de maneira única (PILLETI E ROSSATO, 1989). Além de trabalhar com as formas de relevo, alguns alunos conseguiram representar questões hídricas, como a nascente de um rio, o seu curso e suas direções, conforme ilustrado na figura 11.

Podemos perceber que é evidente que a turma apresentou uma grande individualidade em relação ao desenvolvimento de suas habilidades sensoriais, pois cada aluno estava desenvolvendo individualmente sua maquete.

Mesmo abordando o mesmo tema, foi notável como cada aluno retratou o processo de forma distinta, considerando que cada um possui sua própria maneira única de representar o espaço.

Figura 5. Maquete desenvolvida pelo aluno durante o formato online.



A figura 5, representada acima foi desenvolvida pelo aluno Marcos, que desenvolveu as posições dos espaços a serem representados pelas formas de relevo, identificou às formas de relevo e os cursos hídricos presentes no espaço como a nascente, o rio principal e os afluentes, representou também algumas ruas e casas como forma de organização do espaço de vivência que pôde ser

representado, atingindo o objetivo inicial. O trabalho com desenhos, croquis e maquetes auxilia o aluno na construção da educação geográfica.

A aprendizagem é o resultado de uma série de fatores que se somam entre si, como o conhecimento prévio, as ações e coordenações do sujeito, os aspectos afetivos, sociais e mentais de cada um. O aprender depende do tempo do aluno, um tempo determinado por uma série de acontecimentos em um sujeito específico (SILVA, 2009). De acordo com Mahumane Júnior (2017), cada pessoa tem um ritmo de aprendizagem próprio, o que deve ser respeitado sempre que possível.

CONCLUSÃO

A pesquisa foi idealizada com base no desenvolvimento de metodologias não convencionais, como jogos e plataformas diferentes, para trabalhar com todos os alunos de forma inclusiva. No entanto, a pandemia trouxe mudanças significativas, afetando a aplicação direta das práticas e o acompanhamento diário dos alunos, especialmente os que têm deficiências. Surgiram perguntas sobre como desenvolver atividades remotas que considerassem as particularidades de cada aluno e como inserir um ambiente inclusivo em uma situação inédita, garantindo a equidade no ensino.

O objetivo central da pesquisa foi acompanhar uma turma que iniciou no 4º ano do Ensino Fundamental I em 2020 até o 5º ano em 2023, buscando promover uma educação inclusiva. Inicialmente, a pesquisa se baseou no estudo de autores sobre a infância, considerando seu impacto nas questões educacionais de acordo com o desenvolvimento cognitivo, social e cultural. Ações em conferências mundiais e leis educacionais incentivaram pesquisadores a trabalharem no ensino e aprendizado dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A mudança para o ensino remoto não foi simples e trouxe cansaço e desânimo tanto para alunos quanto para educadores. Essa nova realidade levou a uma tentativa de uma nova forma de educar, mas o distanciamento entre professores e alunos abriu lacunas que ainda são preenchidas pelos docentes. Nem todas as atividades aplicadas aos alunos tiveram o objetivo totalmente cumprido, mas notou-se que a diversificação das atividades levou a diferentes resultados, sendo um norteamto para a pesquisadora e professora.

Os resultados e análises mostraram que os alunos conseguiram articular a teoria com a prática utilizando diferentes plataformas, relacionando essas práticas com seu cotidiano. Isso enfatizou a necessidade de trabalhar com base nas vivências dos alunos. Além disso, ficou evidente que, mesmo com uma única dinâmica aplicada a todos, os resultados variaram, ressaltando a importância de considerar as habilidades individuais, já que cada ser humano possui suas limitações e habilidades próprias.

A pandemia da COVID-19 causou uma ruptura significativa na educação, e essa realidade estará presente nos próximos anos letivos. Os alunos com deficiência devem ser estimulados a participar das atividades em conjunto com seus colegas, promovendo uma real inclusão no ensino. Em conclusão, a pesquisa trouxe respostas para as inquietações iniciais e ressaltou a importância de trabalhar com espaços de vivência dos alunos, buscando plataformas e atividades diferenciadas para promover não apenas o produto da aprendizagem, mas todos os processos envolvidos, desde

a exploração do conteúdo até o desenvolvimento de habilidades e superação de barreiras individuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, R. D de.; PASSINI, E. Y. **O espaço geográfico: ensino e representação.** (Repensando o ensino). 14 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2005.

ALMEIDA, E. R. **Potenciais evocados auditivos (ecog e/ou bera) em 2.545 crianças com suspeita de disacusia e/ou distúrbios da comunicação (estudo da etiologia, graus da deficiência auditiva e precocidade de diagnóstico).** Rev Bras de Otorrinolaringologia, 62: 388-408, 1996.

ALVES, W. F. **Paradigmas de Paradigmas de formação docente e a Educação Física escolar formação docente e a Educação Física escolar: formação docente e a Educação Física escolar uma análise na pós-graduação.** 2003. 126 p. Dissertação (Mestrado)-Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília. 2003.

ARIÈS, Phillippe. **História social da criança e da família.** 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

BARBOSA, Adriza Santos Silva; DOS SANTOS, João Diógenes Ferreira. **Infância ou infâncias?** Revista Linhas. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 245-263, set./dez. 2017.

BARBOSA, T. **O ensino de geografia pela cartografia histórica.** Geosaberes- Revista de Estudos Geoeducacionais- v. 1, n. 2, Dezembro/2010 Artigos Científicos. Universidade Federalde Uberlândia. Disponível em: <http://www.geosaberes.ufc.br/seer/index.php/geosaberes/article/viewArticle/42> Acesso em: 25 maio 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia.** -2. Ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 out. 1988.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf . Acesso em: 23 mar. 2018.

» http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf

Brasil, Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. (2014). **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação (MEC/SASE), Brasília.**

BRASIL, Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino.. (2017). Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494/07 que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências.**

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso: 20/04/2019.

BRASIL, Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. (2018). Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. **Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em 03.04.2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: . Acesso em 25 de set. 2020.

CALIL, E. (1991). *A Construção de Zonas de Desenvolvimento Proximal em um Contexto Pedagógico*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de São Paulo: Instituto de Psicologia.

CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CAVALCANTI, A. C. D. (2019). **Movimento Ocupa em Pernambuco: por um diálogo estimulado na Educação**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e80861.

The Prince's Trust (2007), *The Cost of Exclusion. Counting the Cost of Youth Disadvantage in the UK*, Londres, The Prince's Trust.

CORSARO, William A. **A reprodução interpretativa no brincar ao faz de conta das crianças**. Educação, Sociedade & Culturas, n. 17, p. 113-134, 2002.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed,

2011. DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

JAMES, A. **Changing childhood in the UK: reconstructing discourses of “risk” and “protection”**. In:_. *European childhoods: cultures, politics and childhoods in Europe*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2008. p. 105-128.

KAUFMAN, Natalie H. & RIZZINI, Irene. **“Closing the gap between rights and realities of children's lives”**. In: QVORTRUP, Jens; CORSARO, William A. & HONIG, Michael-Sebastian (Eds.). *The Palgrave handbook of childhood studies*. London: Palgrave Macmillan, 2009.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

KLEIN, Lígia Regina. **Cadê a criança do Ariès que estava aqui? A fábrica comeu...** In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 9, João Pessoa, 2012. Anais... João Pessoa: UFPB, 2012. ISBN 978-85-7745- 551-5

KUHLMANN, Moysés Jr. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN, Moysés Jr. **O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final doséculo XX**. In: MONARCHA, Carlos (Org.). Educação da infância brasileira: 1875-1983. Campinas/SP: Autores associados, 2001.

KUHLMANN, Moysés Jr. **Educando a infância brasileira**. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira. FILHO, Luciano Mendes de Faria. VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). 500 anos de educação no Brasil. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KUHLMANN, Moysés Jr. FERNANDES, Rogério. **Sobre a história da infância**. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). **A Infância e sua Educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

KUHLMANN, Moysés Jr. **A educação Infantil no século XX**. In: STEPHANOU, Maria.

LARANJEIRO, D., Antunes, M. J., & Santos, P. (2016). **Plataforma tecnológica para o envolvimento parental na aprendizagem das crianças que frequentam o jardim de infância** – Estudo exploratório sobre as necessidades dos pais. In N. Pedro, A. Pedro, J. F. Matos, J. Piedade, & M. Fonte (Orgs.), Digital Technologies & Future School: Atas do IV Congresso Internacional TIC e Educação 2016 [(artigos selecionados] (pp. 366-386). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. https://cld.pt/dl/download/e7500488-3c2a-4d99-9de0-ade4c5cc9aba/Livro_Artigos.pdf

LEVIN, E. **A infância em cena: constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LISBOA. Monalisa. **A importância do lúdico na aprendizagem, com auxílio dos jogos**. [s/d], Disponível em: <http://brinquedoteca.net.br/?p=1818> acesso em 23 de março 2017.

LIMA, Marilene. **Brincando na sala de aula**. *Revista do professor*, Porto Alegre, v. 20, n. 78, p. 5-7, abr./jun. 2004.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth, **Teorias do Currículo**. São Paulo, Cortez, 2011.

MALAQUIAS, Maiane Santos ; RIBEIRO, Suely de Souza. **A Importância do Lúdico no Processo de Ensino-Aprendizagem no Desenvolvimento da Infância**. 2013. Disponível em <https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-do-ludico-no-processo-de-ensino-aprendizagem-no-desenvolvimento-da-infancia> acesso em: 02 de abril de 2017.

MORAES, R., Camino, C.P.S., Costa, J.B., Camino, L. & Cruz, L. (2007). **Socialização parental e valores: Um estudo com adolescentes**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(1), 167-177.

OLIVEIRA, Z. de M. R. e Rossetti-Ferreira, M. C. (1993) **O Valor da interação criança- criança em creches no desenvolvimento infantil**. *Cadernos de Pesquisa*, 87, 62-80. São Paulo: Cortez.

PIAGET, Jean. **The psychology of intelligence**. London: Routledge, 1950.

PISSINATI, M. C.; ARCHELA, R. S. **Fundamentos da alfabetização cartográfica no ensino de geografia**. *Geografia-* v 16, n. 1, jan/jun. 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/6579/5972> Acesso em: 23 maio 2015. SANTOS, C. dos. et. al. A cartografia e o ensino da geografia. *Revista Geoagráfica de América Central*. Número Especial EGAL, 2011. Disponível em: <http://ri.ufsbr:8080/handle/123456789/714> Acesso em: 27 maio 2015.

PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emilio ou da educação**. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. Originalmente publicado em 1762

SANTOS, Marco Antônio Cabral dos. **Criança e criminalidade no início do século.**

SANTOS, Élia Amaral do Carmo; JESUS, Basiliano do Carmo de. **O lúdico no processo ensino-aprendizagem.** 2010. Disponível em: http://need.unemat.br/4_forum/artigos/elia.pdf acesso em 07 de abril de 2017.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador.** 5 ed. Vozes, Petrópolis, 2002.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. (org.). **A ludicidade como ciência.** Petrópolis: vozes, 2001.

SARMENTO, Manuel Sarmento & GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs.) **Estudos da infância. Educação e práticas sociais.** Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

SILVEIRA, J. A. M.; SILVEIRA, A. M.; BENTO, R. F.; BUTUGAN, O.; MINITI, A.;

SILVA, João Da Mata Alves Da. **O lúdico como metodologia para o ensino de crianças com deficiência intelectual.** 2012. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4736/1/MD_EDUMTE_II_2012_33.pdf acesso em 26 março 2017.

SOARES, Edna Machado. **A ludicidade no processo de inclusão de alunos especiais no ambiente educacional.** 2010. Disponível em: <http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/EMS.2.2010.pdf> acesso em 25 de março de 2016.

SOUZA, Eulina Castro de. **A importância do lúdico na aprendizagem**. 2015. Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/A-import%C3%A2ncia-do-l%C3%BAdico-na-aprendizagem.aspx> acesso em 05 de abril 2017.

STRAFORINI, R. **Ensinar geografia nas séries iniciais: o desafio da totalidade mundo**. 2001. 155f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

TEIXEIRA, Mônica de Carvalho; ROCHA, Jacinto Pereira da; SILVA, Vanessa Souza da. **Lúdico: um espaço para a construção de identidades**. [s/d], Disponível em: <http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/04/artigo-2a26.pdf> acesso em 05 de abril de 2017.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 19880

THIOLLENT, M. **Action research and participatory research**. An overview. *International Journal of Action Research*, v. 7, n. 2, p. 160-174, 2011.

TUGDE, J. (1990) Vygotsky, **The zone of proximal development, and peer collaboration: implications for classroom practice**". In: L. C. Moll (ed.). *Vygotsky and Education: Instructional Applications of Sociocultural Psychology*. New York: Cambridge University Press.

VALSINER, J. (1984) **Construction of the zone of proximal development in adult - child joint action: the socialization of means**". In Rogoff and J. C. Wertsch (Orgs.). *Children's Learning in The Zone of Proximal Development. New Directions to Child Development*, 23. San Francisco: Jossey - Bass.

VALSINER, J. (1991) **The encoding of distance: the concept of the 'zone of proximal development' and its Interpretations**. In: Cocking and Renninger (Eds.). *The Development and Meaning of Psychological Distance*. Hillsdale. New York: Erlbaum

VENTORINI, Silvia Elena. **A experiência como fator determinante na representação espacial do deficiente visual**. 2007, v. 2. Dissertação (Mestrado em

Geografia) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *Pensamento e linguagem*. Tradução Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1989.

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

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2009