

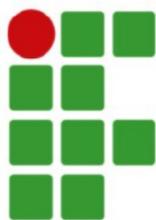


VII ECIPE

Encontro Científico de
Inovação, Pesquisa e Extensão

ISSN 2526-9690

ANAIS DO EVENTO



INSTITUTO FEDERAL

Paraná

Campus Pitanga



Encontro Científico de Inovação, Pesquisa e Extensão (ECIPE) é um evento multidisciplinar que ocorre anualmente no Instituto Federal do Paraná – *Campus* Pitanga. O evento, que foi criado em 2015, tem como objetivo ser um espaço para apresentações científicas e culturais desenvolvidas por servidores e discentes do IFPR – Campus Pitanga e demais instituições.

ORGANIZADORES

Arthur Rovida de Oliveira

Daniel Rotella Cocco

Douglas Alexandre Fernandes

Felipe Augusto Fernandes Borges

Gustavo Leoni Bordin

Jéssica de Almeida Moreira

Leandro Delgado de Souza

Lucas Emanuel Lenartovicz

Marcelo Mazzetto

Maria Fernanda Lacerda de Oliveira

Marta Rodrigues de Souza

Thiago Henrique Bellé

Capa

Comunicação IFPR / Maria Fernanda Lacerda de Oliveira

Diagramação e Normalização

Maria Fernanda Lacerda de Oliveira / Anauzira Silveira de Rezende Kurita

Revisão Gramatical

Maria Fernanda Lacerda de Oliveira



IFPR Gestão 2019 – 2023

Reitor

Odacir Antônio Zanatta

Pró-Reitor de Ensino

Cristiane Ribeiro da Silva

Pró-Reitor de Extensão, Pesquisa e Inovação

Marcelo Estevam

Direção Geral do IFPR – Campus Pitanga

Maicon Rogério de Souza

Diretor de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFPR – Campus Pitanga

Daniel Rotella Cocco

Diretora de Planejamento e Administração do IFPR– Campus Pitanga

Marcelo Mazzetto



**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca do Instituto Federal do Paraná – Campus Pitanga)**

Encontro Científico de Inovação, Pesquisa e Extensão (7. : 2023 : Pitanga, PR). Anais da VII ECIPE [recurso eletrônico] / Instituto Federal do Paraná (IFPR) Campus Pitanga. – Pitanga : IFPR, 2022.
248 p.

ISSN: 2526-9690

1. Pesquisa. 2. Iniciação científica. I. Instituto Federal do Paraná Campus Pitanga. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada por Anauzira S. Rezende Kurita – CRB 9-1349



SUMÁRIO

RESUMOS SIMPLES	7
TABELA PERIÓDICA NO ENSINO DE QUÍMICA – JOGOS E BRINCADEIRAS.....	8
WEBQUEST SOBRE O GARIMPO DO OURO NA REGIÃO AMAZÔNICA: UMA FERRAMENTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE QUÍMICA.....	10
ESTUDO <i>IN SILICO</i> DE FENILPROPANÓIDES COM POTENCIAL ATIVIDADE ANTIFÚNGICA.....	12
PESQUISA DE IDENTIFICAÇÃO DE PERFIL DE CONSUMIDOR DA QUITANDA DA COORLAF NA CIDADE DE PITANGA/PR.....	14
PROJETO ORGÂNICOS PARANÁ CENTRO: O CASO DA CERTIFICAÇÃO DE PRODUTOS ORGÂNICOS DA AGRICULTURA FAMILIAR DE PITANGÁ.....	16
ADIÇÃO DE FARINHA DE CASCA DE OVO BRANCO EM PÃO INTEGRAL.....	18
SIDRA COM SABOR ÚNICO: A INCORPORAÇÃO DA ERVA MATE NA BEBIDA FERMENTADA DE MAÇÃ.....	20
ANÁLISE <i>IN SILICO</i> DE COMPOSTOS OTIMIZADOS DA BUTEÍNA COM POTENCIAL ATIVIDADE ANTICÂNCER.....	22
APLICAÇÃO DA ABORDAGEM <i>IN SILICO</i> NA PROSPECÇÃO DE COMPOSTOS DERIVADOS DA BUTEÍNA COM POTENCIAL ATIVIDADE ANTICÂNCER.....	24
CARACTERIZAÇÃO DA MASTOFAUNA EM FRAGMENTOS FLORESTAIS DA ÁREA RURAL DO MUNICÍPIO DE PITANGA, PR.....	26
EDUCAÇÃO ESPECIAL: AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS SOB A PERSPECTIVA DO ESTADO.....	28
OS DESAFIOS DO ALUNO SURDO NO ENSINO SUPERIOR.....	30
A ESCOLA-CAMPO DO PIBID PEDAGOGIA DO IFPR PITANGA: ESCOLA DR. IVAN FERREIRA DO AMARAL.....	32
O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): APRESENTAÇÃO E PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS.....	34
O PROCESSO DE CRIAÇÃO DA BONECA EVA.....	36
TRABALHO E TECNOLOGIA: ALGUNS APONTAMENTOS SOB À LUZ DA GESTÃO DE PESSOAS.....	38
ANIMAÇÕES STOP MOTION NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE QUÍMICA.....	40
<i>DE UM CERTO TOM AZULADO E BARBA AZUL: UMA ANÁLISE COMPARATIVA SOB A PERSPECTIVA DESPATRIARCAL</i>	42
GÊNERO E EMPREGABILIDADE NO MUNICÍPIO DE PITANGA/PR: ESTUDO SOBRE A SEGMENTAÇÃO DO MERCADO DE TRABALHO E SEUS EFEITOS....	44
GERENCIAMENTO SUSTENTÁVEL DE RESÍDUOS DOS LABORATÓRIOS DO IFPR CAMPUS PITANGA.....	46



ENSINO DE BACIAS HIDROGRÁFICAS PARANAENSES POR MEIO DE MODELO DIDÁTICO.....	48
EXPOSIÇÃO MINERALÓGICA NA MOSTRA DE CURSOS DO IFPR, <i>CAMPUS</i> ASSIS CHATEAUBRIAND.....	50
ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA MANIPULADORES DE ALIMENTOS.....	52
A DUALIDADE ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM PITANGA: UMA ANÁLISE A PARTIR DO IDEB.....	54
REFLEXÕES SOBRE A MULTITERRITORIALIDADE DOS SUJEITOS SOCIAIS ATINGIDOS POR BARRAGENS.....	56
ENSINO SOBRE A CARACTERIZAÇÃO E USOS DE BACIAS HIDROGRÁFICAS.....	58
PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE ESPANHOL: EXPERIÊNCIA COM SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNEROS.....	60
COR: DE MENINO E DE MENINA.....	62
COMUNIDADE ÁGUA FRIA: SEUS JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NO PERCURSO DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO.....	64
O (DES)VALOR DO TRABALHO NO CAPITALISMO PANDÊMICO.....	68
O (DES)VALOR DO TRABALHO DA MULHER.....	70
VIOLÊNCIA POLICIAL E POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL: ALGUMAS CONEXÕES COM O IDEÁRIO EUGENISTA.....	71
JESUÍTAS, “CURUMINS” E PORTUGUESES NO BRASIL COLONIAL: UM ESTUDO DAS CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E INFÂNCIA NAS CARTAS JESUÍTICAS (1549-1560).....	73
FILMES FINOS AUTOMONTADOS DE PECTINA E QUITOSANA CONTENDO EURÓPIO(III) E NANOPARTÍCULAS DE PRATA PARA SENSORIAMENTO ÓPTICO.....	75
WORKSHOP DE TECNOLOGIAS AGROINDUSTRIAIS (IFagroTECH) DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, <i>CAMPUS</i> PITANGA.....	77
RESUMOS EXPANDIDOS.....	79
EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA ÁREA DE TECNOLOGIA DE ALIMENTOS EM COOPERATIVAS DE PRODUTORES DA CIDADE DE PITANGA/PR.....	80
LICOR DE PITAYA PITANGUENSE.....	86
OFICINA TEMÁTICA “A QUÍMICA DAS BOLHAS DE SABÃO” PARA O ENSINO DO CONCEITO TENSÃO SUPERFICIAL.....	95
QUAL A DISTINÇÃO ENTRE A AVALIAÇÃO SOMATIVA E FORMATIVA? QUAL DELAS SERIA MAIS EFICAZ?.....	103
FALTA DE INTERESSE EM APRENDER MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS.....	108
PROJETO WASH NO ESTADO DO PARANÁ.....	114



CORES: SENTIDOS E SIGNIFICADOS.....	119
ARTIGOS COMPLETOS	125
O CUIDAR E O EDUCAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	126
A MEDIAÇÃO LITERÁRIA E A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA COMO FORÇA HUMANIZADORA: UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE.....	138
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	151
EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO.....	163
FECHAMENTO E NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO: ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA NO BRASIL ENTRE 2010 E 2020.....	175
LUDICIDADE, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	192
O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELAÇÕES ENTRE TEORIA, PRÁTICA E LEGISLAÇÃO.....	208
UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR NO CAMPO DE ESTÁGIO: ALFABETIZAÇÃO, ARTES E EDUCAÇÃO FÍSICA.....	224
OS ELEMENTOS DO MEU CORPO: A CONSTRUÇÃO DE UM JOGO PARA O ENSINO DE QUÍMICA.....	238

RESUMOS SIMPLES



TABELA PERIÓDICA NO ENSINO DE QUÍMICA – JOGOS E BRINCADEIRAS

Guilherme Besuchko Huzar¹
Marileia Aparecida Rodrigues Frias²
Rodolfo Marques Pinto³
Tania Regina Rossetto (orientadora)⁴

Este estudo destaca a importância dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes e como eles podem ser utilizados no ensino de Química, principalmente em relação à tabela periódica. A problemática abordada é como tornar o ensino de Química mais significativo por meio de jogos com a tabela periódica. Os objetivos deste trabalho são enfatizar a importância dos jogos no processo de ensino e aprendizagem, discutir o contexto histórico da Química e seu ensino, apresentar a tabela periódica e seu papel como ferramenta no ensino de Química. Nossa metodologia consistiu na realização de estudos bibliográficos fundamentados na Teoria Histórico-Cultural, que combina abordagens teóricas e práticas por meio da construção de um jogo. O estudo apresenta possibilidades de trabalho em sala de aula utilizando as peças do jogo da tabela periódica, aprimorando os conhecimentos relacionados a esse conteúdo. O jogo pode potencializar o ensino e aprendizagem dos alunos, tornando as aulas agradáveis e dinâmicas, despertando o interesse e instigando a vontade de aprender. O manuseio das placas confeccionadas e a utilização das mesmas para auxiliar na apresentação do conteúdo de Química podem trazer resultados significativos quanto ao aprendizado, sendo uma das estratégias para o ensino da tabela periódica. O estudo demonstra a importância de trabalhar diferentes abordagens pedagógicas em conteúdos considerados difíceis e cansativos, utilizando atividades lúdicas para tornar os alunos protagonistas de seu próprio aprendizado.

Palavras-chave: ludicidade; ensino de Química; tabela periódica.

1 Estudante do 6º período do curso de Licenciatura em Química do IFPR - Campus Pitanga, e-mail: guilhermesuchkohuzar@gmail.com

2 Estudante do 6º período do curso de Licenciatura em Química do IFPR - Campus Pitanga, e-mail: leiafrias0584@gmail.com

3 Estudante do 6º período do curso de Licenciatura em Química do IFPR - Campus Pitanga, e-mail: rodolfomarques331@gmail.com

4 Professora EBTT/DE da área de Arte do IFPR – Campus Pitanga, e-mail: tania.rossetto@ifpr.edu.br



REFERÊNCIAS

FARIAS, Robson Fernandes de; NEVES, Luiz Seixas das; SILVA, Denise Domingos da. **História da química no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Editora Átomo, 2011.

FONSECA, Martha Reis Marques. **Química Integral** 2º grau: volume único. São Paulo: FTD, 1993.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento de cultura. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

LEVORATO, Anselma Regina *et al.* **Química**: Ensino Médio. 2. ed. Curitiba: SEED-PR, 2006. Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/livro_didatico/quimica.pdf. Acesso em: 01 dez. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**, 2016. Curitiba: SEED/PR., 2018. v. 1. (Cadernos PDE). Disponível em:

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_ped_unioeste_marciadelourdesmorales.pdf. Acesso em: 27 fev. 2023.

VIGOTSKY, Levi. Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



WEBQUEST SOBRE O GARIMPO DO OURO NA REGIÃO AMAZÔNICA: UMA FERRAMENTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE QUÍMICA

Sandra Chulek Belo¹
Ana Paula Hilário Gregório²

A ferramenta *WebQuest* (WQ) é uma atividade didática que utiliza o computador ou outro artefato tecnológico para a realização de uma investigação orientada, em que algumas ou todas as informações, com as quais os aprendizes interagem, são originadas de recursos da Internet (FARAUM, 2017). Neste trabalho, consideramos que o uso da WQ, mediada pela abordagem Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA), pode promover a alfabetização científica dos estudantes. Tal abordagem apresenta contribuições significativas para o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que permite aos estudantes compreender como a ciência influencia no desenvolvimento científico e tecnológico, além de possibilitar a tomada de decisão mais informada, racional e o agir responsável na sociedade. Diante do exposto, temos como objetivo apresentar uma proposta educacional de WQ mediada pela abordagem CTSA por meio da temática “O garimpo do ouro na região amazônica”. A WQ é constituída por seis componentes: introdução, tarefa, processo, avaliação, conclusão e créditos (página do professor) (DODGE, 1995). Por meio delas, a WQ foi elaborada e encontra-se hospedada no seguinte link de acesso: <https://sites.google.com/view/garimpodouronaregioamazonica/introdu%C3%A7%C3%A3o>. A WQ proposta pode ser útil para articular as possíveis relações CTSA e, por consequência, potencializar nos estudantes uma alfabetização científica. Enfim, a WQ é um recurso que possibilita ao professor organizar uma sequência didática contextualizada por intermédio de diferentes temas sociais. A partir deste trabalho, pretendemos contribuir com os educadores que buscam por novos recursos didáticos e têm como intuito promover a alfabetização científica dos estudantes nas aulas de química.

Palavras-chave: ciência; tecnologia; sociedade; ambiente; alfabetização científica;

1 Instituto Federal do Paraná (Campus Pitanga), Licenciada em Química, sandrachulek@gmail.com

2 Instituto Federal do Paraná (Campus Pitanga), Doutora em Ensino de Ciências, ana.gregorio@ifpr.edu.br



ensino de química.

REFERÊNCIAS

CHASSOT, A. I. **Alfabetização científica**: questões e desafios para a educação. 8. ed. Ijuí: Unijuí, 2018. 360 p.

DODGE, B. *WebQuest*: uma técnica para aprendizagem na internet. Tradução de Jarbas Novelino Barato. **The Distance Educator**, v. 1, n. 2, 1995. Disponível em: https://www.dm.ufscar.br/~jpiton/downloads/artigo_WebQuest_original_1996_ptbr.pdf. Acesso em 25 fev. 2023.

FARAUM JUNIOR, D. P. **WebQuest no Ensino de Química**: uma análise das tarefas utilizando a Taxonomia Digital de Bloom. 2017. 112 f. Dissertação (Mestrado em Química) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

RODRIGUES, L. G. R.; SILVA, S. C. da. **Educação científica com enfoque em CTSA**. Curitiba: Inter Saberes, 2022.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. **Educação em química**: compromisso com a cidadania. 4. ed. rev. atual. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010. 160 p.



ESTUDO *IN SILICO* DE FENILPROPANOÍDES COM POTENCIAL ATIVIDADE ANTIFÚNGICA

Mariana da Silva de Lara¹;
Maicon Rogério de Souza²;
Bruna de Castro Bonfim³;
Daniel Rotella Cocco⁴.

Fungos são amplamente utilizados em diversos setores biotecnológicos, mas também podem causar doenças que afetam um grande número de pessoas, sendo consideradas um problema de saúde pública. Desenvolver novos medicamentos é um processo longo e custoso, tornando-se pouco interessante, para o setor farmacêutico, desenvolver medicamentos antifúngicos. A abordagem *in silico* permite o estudo de compostos orgânicos com menor custo, acelerando a seleção de compostos com potencial para uso como insumo farmacêutico ativo. Essa abordagem é uma alternativa amplamente utilizada por pesquisadores da área para acelerar o processo de seleção de compostos com potencial uso no setor farmacêutico possibilitando o desenvolvimento de novos medicamentos com menor custo e em menor tempo. Este estudo teve como objetivo identificar fenilpropanóides com atividade antifúngica usando a base de dados NUBBE e as ferramentas *Molinspiration*, *Pass Online* e *Lazar Toxicity Predictions*. Fenilpropanóides são um grupo de compostos orgânicos com anel aromático e cauda de propeno, sintetizados por plantas a partir dos aminoácidos fenilalanina e tirosina. Foram identificados 61 compostos, dos quais 49 foram selecionados por apresentarem previsão de atividade antifúngica e por não violarem nenhum parâmetro da Regra dos Cinco de Lipinski apresentando boa probabilidade de biodisponibilidade oral. O composto 1-O-(E)-feruloil- β -D-glicopiranosídeo apresentou a maior probabilidade de atividade antifúngica e baixo risco de toxicidade, contudo, o parâmetro *druglikeness* apresentou resultados insatisfatórios. O composto selecionado apresenta interessantes propriedades biológicas e físico-químicas e, visando otimizar suas

1 Estudante do Curso Técnico Integrado em Cooperativismo, mari.mariana.silva.lara@gmail.com.

2 Mestre, maicon.souza@ifpr.edu.br

3 Estudante do Curso Técnico Integrado em Cooperativismo, brunadecastrobonfim@gmail.com.

4 Mestre, daniel.cocco@ifpr.edu.br



propriedades, será realizada a modelagem de sua estrutura na sequência do projeto.

Palavras-chave: atividade antifúngica; bioinformática; fenilpropanóides; química medicinal.

REFERÊNCIAS:

AMARAL, Antonia T. *et al.* A evolução da Química Medicinal no Brasil: avanços nos 40 anos da sociedade brasileira de química. **Química Nova**, v. 40, n. 6, p. 694-700, 2017. . Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21577/0100-4042.20170075>. Acesso em: 12 abr. 2023.

LIPINSKI, Christopher A. *et al.* Experimental and computational approaches to estimate solubility and permeability in drug discovery and development settings. **Advanced Drug Delivery Reviews**, v. 23, n. 1-3, p. 3-25, jan. 1997. Elsevier BV. Disponível em: [http://dx.doi.org/10.1016/s0169-409x\(96\)00423-1](http://dx.doi.org/10.1016/s0169-409x(96)00423-1). Acesso em: 12 abr. 2023.

MEDEIROS, Herbert Igor Rodrigues de *et al.* Planejamento racional de um candidato a fármaco: estudos in silico, síntese e elucidação estrutural. **Research, Society And Development**, v. 9, n. 11, p. 1-27, 3 dez. 2020. Research, Society and Development. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i11.10605>. Acesso em: 12 abr. 2023.



PESQUISA DE IDENTIFICAÇÃO DE PERFIL DE CONSUMIDOR DA QUITANDA DA COORLAF NA CIDADE DE PITANGA/PR

Eloisa Aparecida dos Santos¹
Andressa Sebot Santiago²
Cassiana Kissel³
Beatriz Leite Gustmann de Castro⁴

A quitanda da Coorlaf é um espaço destinado à venda de produtos da agricultura familiar, sendo composta por produtos artesanais (doces, bebidas e panificados), hortaliças e frutas. A inauguração da quitanda ocorreu no dia 14 de janeiro de 2020, porém, com a pandemia da Covid-19 as atividades foram suspensas. As portas reabriram no dia 01 de setembro de 2022, com poucos produtores e produtos. Desse modo, a quitanda da Coorlaf foi *lócus* de estudo do projeto integrador, que tem como finalidade identificar o perfil dos consumidores da quitanda, suas preferências e motivação de compra. Elaborou-se questionário contemplando dados socioeconômicos, às influências, preferências e frequência de consumo na quitanda. Aproximadamente 100 pessoas serão selecionadas via amostragem por conveniência. Frisa-se que o questionário a ser aplicado passou por um comitê de especialistas que verificaram se havia algumas discrepâncias quanto à gramática, ao vocabulário e aos sentidos das expressões. Sendo assim, alguns indícios prévios denotam que os consumidores da quitanda são oriundos da área urbana, uma vez que a população na área rural possui espaço para produção de hortaliças e frutas, uma vez que demonstraram interesse na compra de outros produtos como: queijos, embutidos, panificados e bebidas artesanais. No que tange à aquisição dos produtos, alguns indícios apontam que fatores como: produtos artesanais, orgânicos e oriundos da agricultura familiar, são fatores relevantes e decisivos na compra. Ressalta-se que a pesquisa está em etapa inicial, e que em breve irá dispor de resultados concretos.

1 Acadêmica do curso superior de Tecnologia em Agroindústria do IFPR, Campus Pitanga, izzy.santtos4579@gmail.com

2 Acadêmica do curso superior de Tecnologia em Agroindústria do IFPR, Campus Pitanga, santiagoandressa333@gmail.com

3 Tecnóloga de alimentos, docente do IFPR, Campus Pitanga, cassiana.kissel@ifpr.edu.br

4 Administradora, docente do IFPR, Campus Pitanga, beatriz.castro@ifpr.edu.br



Palavras-chave: agricultura familiar; intenção de compra; comportamento do consumidor.

REFERÊNCIAS

FRANÇA, J. L., DA SILVA, M. M., DOS SANTOS, O. A., COSTA, D. H. A utilização da segmentação de mercado para melhor posicionamento de uma empresa. **E-Acadêmica**, v. 3, n. 3, p. e6133355, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.52076/eacad-v3i3.355>.

MADRUGA, R. P. **Administração de marketing no mundo contemporâneo**. Editora FGV, 2015.

SOUSA, M. D. A.; FONSECA, M. C. S. D.; SILVA e SOUSA, P. C.; FARIAS, P. C. D.; BARREIRA, S. M.; ANDRADE, T. G.; SILVA, S. P. D. Perfil de consumidores de café em Garanhuns–Pernambuco. **Open Science Research III**, v. 3, n. 1, p. 270-289, 2022.



PROJETO ORGÂNICOS PARANÁ CENTRO: O CASO DA CERTIFICAÇÃO DE PRODUTOS ORGÂNICOS DA AGRICULTURA FAMILIAR DE PITANGA

Sabrina de Oliveira Gomes¹
Rafael Rodrigues Toloy Soldan²
Clayton Pereira de Sá³
Leila Cleuri Pryjma⁴
Beatriz Leite Gustmann de Castro⁵

A busca por uma alimentação mais saudável tem crescido consideravelmente nos últimos anos. Segundo dados da Associação de Promoção dos Orgânicos (Organis), em 2019 o setor faturou R\$ 4,6 bi e em 2020 a alta foi de 30%, tendo alcançado um faturamento de R\$ 5,8 bilhões. Além disso, a produção de alimentos orgânicos está de acordo com os objetivos do desenvolvimento sustentável (ODS). O objetivo deste trabalho é auxiliar os produtores da agricultura familiar no processo de certificação de produtos orgânicos da região central do estado do Paraná. Como metodologia foi utilizado o estudo multicaso, que identificou a necessidade de capacitação dos produtores envolvidos no projeto. O resultado do projeto de extensão possibilitou a constituição de duas Organizações de Controle Social (OCS), forma de acreditação orgânica prevista na legislação vigente sobre produção de orgânicos. Esta forma de organização social da produção de alimentos permite que os produtores possam comercializar a sua produção para consumidores em feiras, bem como atender aos editais do programa nacional de alimentação na escola (PNAE). Após trabalho de orientação realizado na extensão, dez produtores conseguiram a declaração de conformidade de produção orgânica junto ao Ministério da Agricultura Pecuária e Abastecimento (MAPA). Em suma, o projeto de certificação orgânica é uma política

1 Discente do curso de Técnico em Cooperativismo no Instituto Federal do Paraná – Campus Pitanga. E-mail: sabrinaoliveira1339@gmail.com

2 Discente do curso de Técnico em Cooperativismo no Instituto Federal do Paraná – Campus Pitanga. E-mail: rafaeltoloyrr@gmail.com

3 Mestre em Propriedade em intelectual e transferências de tecnologia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná – UNICENTRO. Docente no Instituto Federal do Paraná – Campus Pitanga. E-mail: Clayton.sa@ifpr.edu.br

4 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de São Paulo – UNESP. Docente no Instituto Federal do Paraná – Campus Araçongas. E-mail: profleilapryjma@gmail.com

5 Doutora em Administração pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Docente no Instituto Federal do Paraná – Campus Pitanga. E-mail: beatriz.castro@ifpr.edu.br



pública importante para melhorar a renda dos produtores da agricultura familiar da região central do Estado do Paraná, diminuindo o êxodo rural bem como gerando desenvolvimento sustentável para os agricultores da agricultura familiar.

Palavras-chave: agricultura familiar; renda; desenvolvimento sustentável; certificação de produtos orgânicos.

REFERÊNCIAS

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Alimentos na escola**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br>. Acesso em: 27 mar. 2023.

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA E PECUÁRIA (MAPA). **Regularização da produção orgânica**. 2022. Acesso em: <https://www.gov.br/agricultura/pt-br/assuntos/sustentabilidade/organicos/regularizacao-da-producao-organica>. Acesso em: 28 mar. 2023.

NAÇÕES UNIDAS. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. 2021. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 28 mar. 2023.

ORGANIS. **Setor de orgânicos**. 2020. Disponível em: <https://organis.org.br/sala-de-imprensa/>. Acesso em: 29 mar. 2023.



ADIÇÃO DE FARINHA DE CASCA DE OVO BRANCO EM PÃO INTEGRAL

Joice Padilha Senetro¹
Juélisson Ferreira Dos Santos²
Cassiana Kissel³
José Hugo Leite Junior⁴

Vários estudos têm o propósito de melhorar o valor nutritivo de pães por meio da utilização de farinhas integrais com adição de macronutrientes e micronutrientes, atraindo a atenção dos consumidores, por complementarem as necessidades nutricionais diárias ou por conterem substâncias com alegações de propriedades funcionais. É importante ressaltar que a única fonte disponível de cálcio para o organismo humano é obtida da dieta, e organizações não governamentais têm utilizado a farinha da casca de ovo como fonte de cálcio de baixo custo. Assim, o projeto tem como objetivo a elaboração de pão integral adicionado de farinha de casca de ovo (FCO). Para a obtenção da FCO foram utilizadas cascas de ovos brancos, processadas conforme descrito por Silva Junior (2005). Para a elaboração dos pães foi utilizada máquina Panificadora Britânia Multipane, utilizando-se farinha de trigo integral, fermento biológico, açúcar mascavo, sal e água, para a formulação de pão controle (PC); e com adição de 0,55% de FCO no pão enriquecido (PE). O rendimento da obtenção da FCO foi de 104 gramas a partir da casca de 24 ovos, e os pães elaborados estão sendo avaliados quanto: ao volume, teor de cinzas, e teor de cálcio. A casca de ovo é um resíduo pouco valorizado, sendo totalmente desprezado. Nesse sentido, a continuação do estudo sobre o aproveitamento desse resíduo, variando as quantidades de FCO em pães, assim como a avaliação da biodisponibilidade do cálcio nos produtos elaborados, são etapas para complementar o projeto em execução.

Palavras-chave: pães enriquecidos; valorização de resíduos; cálcio.

1 Acadêmica do curso superior de Tecnologia em Agroindústria do IFPR, Campus Pitanga, jpfolheados1229@gmail.com

2 Acadêmico do curso superior de Tecnologia em Agroindústria do IFPR, Campus Pitanga, juelisson9@gmail.com

3 Tecnóloga de alimentos, docente do IFPR, Campus Pitanga, cassiana.kissel@ifpr.edu.br

4 Engenheiro de Produção, docente do IFPR, Campus Pitanga, jose.leite@ifpr.edu.br



REFERÊNCIAS

KOBAYASHI, F. Cálcio: seu papel na nutrição e saúde. **Compacta Nutrição**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 2-18, 2004.

NAVES, M. M. V. *et al.* Fortificação de alimentos com o pó da casca de ovo como fonte de cálcio. **Ciência e Tecnologia de Alimentos**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-103, jan/mar. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-20612007000100017>.

PERES; A. P.; WASZCZYNSKYJ, N. Farinha de casca de ovo: determinação do teor de cálcio Biodisponível. **Visão Acadêmica**, Curitiba, v.11, n.1, Jan. - Jun./2010.

Disponível em:

<https://revistas.ufpr.br/academica/article/viewFile/21357/14079#:~:text=A%20farinha%20das%20cascas%20de,m%C3%A9todo%20de%20preparo%20da%20farinha>.



SIDRA COM SABOR ÚNICO: A INCORPORAÇÃO DA ERVA MATE NA BEBIDA FERMENTADA DE MAÇÃ

José Andrei de Bonfim¹
Bruno Tedesco²
Cíntia Ladeira Handa³
Cassiana Kissel⁴

A erva-mate (*Ilex paraguariensis*) é uma planta nativa da América do Sul, consumida tradicionalmente como chá e de grande importância econômica na região de Pitanga, onde é a segunda cultura mais produzida. A sidra é uma bebida fermentada de maçã, com graduação alcoólica entre 4 e 8%, apreciada em todo o mundo por sua complexidade de sabores. No Brasil, há poucas opções de sabor sendo mais consumida em ocasiões especiais. Assim, há uma grande oportunidade de explorar o potencial da erva-mate para diversificar a produção de sidra e agregar um sabor único e regional. O objetivo desse trabalho é elaborar uma sidra adicionada de erva mate. As maçãs da variedade *Fuji* e a erva mate foram adquiridas no comércio local. Para a obtenção do fermentado de maçã foram realizadas: extração e filtração do suco de maçãs; inoculação de *Saccharomyces bayanus*; fermentação alcoólica a 18°C até redução e estabilização do Brix; trasfega e maturação do fermentado de maçã a 5°C por 30 dias. As próximas etapas do trabalho incluem a adição da erva-mate, carbonatação da bebida, determinação do teor alcoólico e avaliação da aceitação do produto. Os resultados preliminares são promissores, e espera-se que o sabor da erva-mate seja incorporado à sidra, atendendo aos padrões de identidade e qualidade da bebida e às expectativas dos consumidores. Com isso, além de agregar valor à produção local, essa nova bebida pode contribuir para a diversificação do mercado de sidra no Brasil.

Palavras-chave: *Ilex paraguariensis*; fermentação; maturação; suco de maçã.

1 Acadêmico do curso superior de Tecnologia em Agroindústria do IFPR/ Campus Pitanga, joseandreidebonfim@gmail.com

2 Acadêmico do curso superior de Tecnologia em Agroindústria do IFPR/ Campus Pitanga, brunotedesco98@gmail.com

3 Tecnóloga de alimentos, docente do IFPR / Campus Pitanga, cintia.handa@ifpr.edu.br

4 Tecnóloga de alimentos, docente do IFPR / Campus Pitanga, cassiana.kissel@ifpr.edu.br



REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. Portaria n° 64, de 23 de abril de 2008. [Aprova os regulamentos técnicos para a fixação dos padrões de identidade e qualidade para as bebidas alcoólicas fermentadas: fermentado de fruta, sidra, hidromel, fermentado de cana, fermentado de fruta licoroso, fermentado de fruta composto e saquê]. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2008.

OUROS, L. F. **Produção e análise físico-química de sidras e farinhas de diferentes cultivares de maçã**. 2021. 65 f. Dissertação (Mestrado em Energia na Agricultura) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências Agrônômicas, Botucatu, 2021.

VENTURINI FILHO, W.G. **Tecnologia de bebidas alcoólicas**. v. 1. São Paulo: Editora Blucher, 2005.



ANÁLISE *IN SILICO* DE COMPOSTOS OTIMIZADOS DA BUTEÍNA COM POTENCIAL ATIVIDADE ANTICÂNCER

Heloyza Seben Pittner¹

Com cerca de 600 mil casos de câncer são registrados por ano no Brasil, essa é uma das doenças mais comuns no país e consiste no crescimento desordenado das células. A buteína, flavonóide encontrado na planta asiática *Rhus verniciflua stoke* capaz de induzir a apoptose, possui diversas propriedades biológicas importantes como: a atividade antioxidante e a atividade antineoplásica e, por isso, tem alto potencial na produção de fármacos para o tratamento do câncer. Prospecção de compostos e ligantes desenvolvidos e perscrutados através da buteína que possuam potencial atividade anticâncer. Foram extraídas informações dos bancos de dados PubChem e PubMed, também foram analisadas possíveis proteínas e ligantes pelo banco de dados de proteínas RCSB Protein Data Bank (RCSB PDB). De acordo com a pesquisa e leitura realizadas até o momento, a proteína 3M1N apresenta a maior possibilidade de aplicação, entretanto ainda existe pouca informação sobre como essa proteína interage com a buteína. Dessa forma, baseado nos resultados obtidos podemos estabelecer a importância do estudo de compostos que podem ser futuramente usados na indústria farmacêutica a fim de tratar doenças, principalmente as com alta taxa de mortalidade, como o câncer. A análise de estruturas como a 3M1N e a buteína podem possibilitar novas estimativas e previsões para o tratamento do câncer.

Palavras-chave: buteína; câncer; estudo *in silico*; farmacologia; ligantes.

REFERÊNCIAS:

COCCO, Daniel Rotella *et al.* Uso de métodos computacionais para análise farmacológica e toxicológica do velutin. **Journal of Medicine and Health Promotion**, v. 5, n. 2, p. 88-89, 2020. Disponível em: <https://jmhp.fiponline.edu.br/pdf/cliente=13aec006979db0a72cabad444a29ab1491.pdf>

¹ Discente do Curso Técnico em Cooperativismo Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná - Campus Pitanga heloysaspittner@gmail.com



LIPINSKI, Christopher A. *et al.* Experimental and computational approaches to estimate solubility and permeability in drug discovery and development settings. **Advanced drug delivery reviews**, v. 64, p. 4-17, 2012. Disponível em: 10.1016/s0169-409x(00)00129-0.

JAYASOORIYA, Rajapaksha Gedara Prasad Tharanga *et al.* Molecular chemotherapeutic potential of butein: A concise review. **Food and Chemical Toxicology**, v. 112, p. 1-10, 2018. Disponível em: 10.1016/j.fct.2017.12.028



APLICAÇÃO DA ABORDAGEM *IN SILICO* NA PROSPECÇÃO DE COMPOSTOS DERIVADOS DA BUTEÍNA COM POTENCIAL ATIVIDADE ANTICÂNCER

João Breno Borges da Costa¹
Maicon Rogério de Souza²
Daniel Rotella Cocco³

O câncer é uma neoplasia maligna que ocorre quando as células se multiplicam de forma descontrolada, invadindo tecidos e órgãos. É uma das principais causas de morte no mundo, sendo considerado um problema de saúde pública. A buteína é um composto químico que é alvo de diversos estudos devido à variedade de propriedades biológicas que apresenta, entre elas, a atividade anticâncer. O presente trabalho tem como objetivo utilizar o método *in silico* na obtenção de compostos com atividade antineoplásica que sejam derivados da buteína. Utilizando a função otimização da ferramenta AdmetSar2.0 foram obtidos mais de 100 novos compostos derivados da buteína, sendo que um desses compostos apresentou melhores propriedades do que o composto original. Esse novo composto não viola nenhum parâmetro da Regra dos Cinco de Lipinski, indicando que a substância possui boa biodisponibilidade oral. Além disso, a nova molécula apresentou 0,778 de probabilidade de atividade anticâncer, já a buteína apresentou 0,756. Também foi verificado um aumento na atividade estimulante da caspase-3 que foi de 0,822 da buteína para 0,833 na nova molécula. O processo de apoptose, morte celular programada, é dependente da caspase-3 e atrai interesse como possibilidade de combate ao câncer. Foi realizado um levantamento bibliográfico que não identificou a publicação de trabalhos relacionados ao novo composto analisado. Tal fato, somado às melhores propriedades do composto, indica a necessidade de aprofundamento no estudo da relação entre sua estrutura e a previsão de atividade antineoplásica observada.

Palavras-chave: apoptose, atividade antineoplásica; buteína, *in silico*.

1 Estudante do Curso Técnico Integrado em Cooperativismo, IFPR – *Campus* Pitanga, joaobrenoborgesdacosta@gmail.com.

2 Mestre, IFPR – *Campus* Pitanga, maicon.souza@ifpr.edu.br.

3 Mestre, IFPR – *Campus* Pitanga, daniel.cocco@ifpr.edu.br.



REFERÊNCIAS:

AMARAL, Antonia Tavares do *et al.* A evolução da Química Medicinal no Brasil: avanços nos 40 anos da Sociedade Brasileira de Química. **Química Nova**, v. 40, p. 694-700, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.21577/0100-4042.20170075>.

JAYASOORIYA, Rajapaksha Gedara Prasad Tharanga *et al.* Molecular chemotherapeutic potential of butein: a concise review. **Food and Chemical Toxicology**, v. 112, p. 1-10, 2018. Disponível em: 10.1016/j.fct.2017.12.028

LIPINSKI, Christopher A. *et al.* Experimental and computational approaches to estimate solubility and permeability in drug discovery and development settings. **Advanced drug delivery reviews**, v. 64, p. 4-17, 2012. Disponível em: 10.1016/s0169-409x(00)00129-0.

PADMAVATHI, Ganesan *et al.* Butein in health and disease: a comprehensive review. **Phytomedicine**, v. 25, p. 118-127, 2017. Disponível em: 10.1016/j.phymed.2016.12.002.



CARACTERIZAÇÃO DA MASTOFAUNA EM FRAGMENTOS FLORESTAIS DA ÁREA RURAL DO MUNICÍPIO DE PITANGA, PR

Rayane Huzek ¹
Fernando Ruy ²

A Floresta Ombrófila Mista (FOM), também chamada de Floresta de Araucária, é uma formação típica da região Sul do país. Essa vegetação é caracterizada pela presença da *Araucaria angustifolia* associada a outras espécies vegetais. Atualmente, estima-se que restam apenas 12,6% da sua cobertura nativa original, dispersas em fragmentos florestais. Apesar da enorme pressão antrópica, esses remanescentes vegetais abrigam um número relevante de espécies de animais. O presente estudo propõe a caracterização da fauna de mamíferos (mastofauna) presente em fragmentos localizados na área rural do município de Pitanga. Para o levantamento dos dados empregou-se uma câmera de trilha filmadora de visão noturna. Foram registradas quatro espécies de mamíferos: quati (*Nasua nasua*), cachorro-do-mato (*Cerdocyon thous*), tatu-galinha (*Dasypus novemcinctus*) e veado-mateiro (*Mazama nana*). Os dados obtidos até o presente momento evidenciam a importância desses remanescentes florestais para a manutenção e conservação da biodiversidade local.

Palavras-chave: mastofauna; floresta ombrófila mista; biodiversidade; conservação.

REFERÊNCIAS

BROCARDI, C.R.; CANDIDO JUNIOR, J.E. Persistência de mamíferos de médio e grande porte em fragmentos de floresta ombrófila mista no estado do Paraná, Brasil. **Revista Árvore**, v. 36, n. 2, p. 301-310, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-67622012000200011>.

COSTA, L.P.; LEITE, Y.L.R.; MENDES, S.L.; DITCHFIELD, A.D. Mammal conservation in Brazil. **Conservation Biology**, v. 19, n. 3, p. 672-679, 2005. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/3591053>.

PEREIRA, A.D.; BAZILIO, S.; YOSHIOKA, M.H. Mastofauna de médio e grande

¹ Discente do curso Técnico Integrado em Cooperativismo. E-mail: rayanehuzek2005@gmail.com

² Professor Doutor EBTT de Biologia, IFPR - Pitanga: fernando.ruy@ifpr.edu.br



porte presente em fragmentos de Mata Atlântica, na mesorregião centro oriental do estado do Paraná, Brasil. **Bol. Soc. Bras. Mastozool.**, v. 83, p. 119-125, 2018.

Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/329705355_Mastofauna_de_medio_e_grande_porte_presente_em_fragmentos_de_Mata_Atlantica_na_mesorregiao_centro_oriental_do_estado_do_Parana_Brasil



EDUCAÇÃO ESPECIAL: AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS SOB A PERSPECTIVA DO ESTADO

Lucas Emanuel Lenartovicz¹

As discussões sobre as ações e propostas das políticas públicas inclusivas vem tomando a frente dos assuntos relacionados à educação, mas elaborá-las não é tão simples quanto parece ser. Neste sentido, o trabalho de cunho bibliográfico, foi realizado por meio de uma revisão de literatura, na qual se realizou uma análise da perspectiva do Estado sobre as políticas educacionais referentes à educação especial e aponta alguns aspectos no que se refere à função deste Estado na organização da sociedade, debatendo os seus discursos políticos e as práticas dessas políticas implementadas na área da educação, mais especificamente na educação especial. Pode-se observar a terceirização da educação especial nos discursos de falta de verba para o atendimento a este público, adotando a ideia de contar com o auxílio das organizações privadas sem fins lucrativos, filantrópicas e assistenciais. Por meio desta medida, o Estado tira a sua responsabilidade de ofertar uma educação pública de qualidade expressa na Constituição de 1988, alegando que devido ao fato dessas organizações privadas possuírem mais recursos, estas poderão assumir a responsabilidade oferecendo uma educação de qualidade. São necessárias políticas que se contrariem à afirmação do governo, e que de fato, este cumpra com as suas responsabilidades previstas na constituição, fazendo com que a inclusão realmente seja de sentido integradora como vem sendo reforçada nas metas dos documentos e deixando de ser uma estratégia para mascarar a realidade vivida pelas pessoas com deficiência.

Palavras-Chaves: educação especial; políticas educacionais; estado.

REFERÊNCIAS

SILVA, Shirley. A política educacional e as pessoas com deficiência. Como difundir o discurso de uma política pública de direitos e praticar a privatização. In: SILVA,

¹ Docente do IFPR, Campus Pitanga, lucas.lenartovicz@ifpr.edu.br



Shirley, VIZIM, Marli (org.). **Políticas Públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiência.** Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003.

PINHEIRO, Humberto Conceição Lippo. **Acessibilidade universal e as políticas públicas.** PUC. Disponível em:
<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/sipinf/edicoes/l/14.pdf>. Acesso em: 30 de Março de 2023.



OS DESAFIOS DO ALUNO SURDO NO ENSINO SUPERIOR

Wagner Miguel Tizott¹
Lucas Emanuel Lenartovicz²

De acordo com os dados da Organização Mundial de Saúde, no Brasil cerca de 15% das pessoas têm algum tipo de necessidade especial. E assim representam 2% da população brasileira (OMS, 2006). No que concerne à problemática desta pesquisa, faz-se o seguinte questionamento: Quais dificuldades os alunos surdos enfrentam durante a permanência no ensino superior? O objetivo deste trabalho é poder relatar as dificuldades que alunos surdos possuem no ensino superior, por meio de um relato autobiográfico. O presente trabalho buscou fazer uma abordagem qualitativa e revisão de literatura sobre as dificuldades que os alunos surdos enfrentam ao adentrarem a Universidade. Esses problemas podem ir desde a dificuldade em conseguir estabelecer uma comunicação com os demais colegas e professores, ou até mesmo na compreensão dos assuntos e conteúdos propostos nas disciplinas, e refletir na educação que os mesmos recebem. Segundo Cardoso (2003), o processo de inclusão pode condicionar uma revolução educacional, onde se deve ter uma escola diferenciada, mais eficiente, aberta à comunidade, solidária e democrática onde não são apenas integrados os alunos surdos, mas sim, incluídos no processo educativo. Devemos entender o que seria a inclusão para poder pôr em análise as características encontradas no dia a dia destes alunos, buscando garantir-lhes o acesso e a permanência no ambiente escolar, a importância de ter algumas formas de inclusão no meio acadêmico, como por exemplo, atividades culturais, poesias, jogos, entre outros, que permitam fortalecer as relações pessoais entre os colegas e professores vinculando uma comunicação direta.

Palavras-chave: desafios; ensino superior; surdo; inclusão.

1 Acadêmico do curso de Pedagogia do IFPR Campus Pitanga, wagnermigueltizott@gmail.com

2 Docente do IFPR Campus Pitanga, lucas.lenartovicz@ifpr.edu.br



REFERÊNCIAS

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S. Educação da criança surda: o bilinguismo e o desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 8, n. 2, p. 127-156, maio, 2002. Disponível em: Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382002000200002&lng=pt&nrm=iso.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 68-80, set. 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000300007>.



A ESCOLA-CAMPO DO PIBID PEDAGOGIA DO IFPR PITANGA: ESCOLA DR. IVAN FERREIRA DO AMARAL

Jaqueline Aparecida dos Santos¹
Maria Izabela de Andrade Montenegro²
Rosimari Ruth de Oliveira³
Samara Fagá Vital da Silva⁴
Aline Fabiane Barbieri⁵

Busca-se apresentar aspectos históricos e organizacionais da escola Dr. Ivan Ferreira do Amaral, que, atualmente, é a escola-campo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Pedagogia do Instituto Federal do Paraná, Campus Pitanga. Trata-se de um estudo bibliográfico e documental. São referências os documentos institucionais do PIBID, em especial, a Portaria nº 83, de 27 de abril de 2022, que dispõe sobre o regulamento do programa. Foi aplicado um questionário à direção da escola e foram coletadas informações nas visitas das acadêmicas bolsistas. Antes de se chamar Dr. Ivan Ferreira do Amaral, a escola era denominada de Grupo Escolar Jardim Dona Maria. Foi criada 1968 a partir de esforços de moradores e pessoas influentes da região. Destaca-se, nesse processo, o papel do doutor Manoel Borba de Camargo, que doou o terreno para que a escola fosse constituída, Carmelina C. Becher, primeira diretora da instituição e o doutor Ivan Ferreira do Amaral, advogado e deputado federal. A escola foi municipalizada pela lei nº 10.354 de 13 de julho de 1993. Atualmente, atende 366 alunos dos bairros Pitanguinha, Jardim Dona Maria e Centro. A equipe pedagógica é formada por 28 professores e uma secretária, e conta com o apoio de 12 estagiários nas turmas de Educação Infantil e mediadores de autistas. Atuam na escola duas merendeiras e cinco servidoras responsáveis pela limpeza do estabelecimento. Há doze salas de aula, biblioteca, sala de professores, oito banheiros, cozinha, secretaria, sala da coordenação, da direção, auditório, quadra coberta, saguão e parquinho.

Palavras-chave: Escola Dr. Ivan Ferreira do Amaral; PIBID; escola-campo.

1 Acadêmica do curso de Pedagogia do IFPR Campus Pitanga, jaque.avd@gmail.com.

2 Acadêmica do curso de Pedagogia do IFPR Campus Pitanga, montenegroizabela@gmail.com.

3 Acadêmica do curso de Pedagogia do IFPR Campus Pitanga, deoliveirarose60@gmail.com.

4 Acadêmica do curso de Pedagogia do IFPR Campus Pitanga, sfagavitaldasilva@gmail.com.

5 Doutora em Educação e docente do IFPR Campus Pitanga, aline.barbieri@ifpr.edu.br.



REFERÊNCIAS

BRASIL. **Portaria nº 83, de 27 de abril de 2022**. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). 2022. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-83-de-27-de-abril-de-2022-395720096>. Acesso em: 12 abr. 2023.

NEVES, E. R.; FERENC, A. V. F. O PIBID pedagogia e a aprendizagem da docência: entre proposições e ações efetivas. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 4, p. 2046-2063, 2016. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/handle/123456789/16849>. Acesso em: 12 abr. 2023.

MARQUEZANA, F. F.; SCREMINB, G.; SANTOS, E. A. G. Aprendizagem da docência na formação inicial de professores: contribuições do Pibid/Pedagogia. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 112-128, jan.-jun. 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/26020>. Acesso em: 12 abr. 2023.



O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): APRESENTAÇÃO E PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS

Renata Antonia Tomporoski¹
Vagna de Quadros Chimborski²
Adélia de Oliveira³
Isabel Pilz⁴
Aline Fabiane Barbieri⁵

Busca-se apresentar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e destacar as suas principais características. Apesar do PIBID ter sido criado em 2007, muitos ainda o desconhecem. Quanto à metodologia da pesquisa, trata-se de um estudo bibliográfico e documental. Foram utilizadas como referências documentos institucionais do PIBID, em especial, a Portaria nº 83, de 27 de abril de 2022, que dispõe sobre o regulamento do programa. Identificou-se que o PIBID integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) e tem como objetivo fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e melhoria de qualidade da Educação Básica pública brasileira. O PIBID busca inserir licenciandos no cotidiano de escolas, proporcionando oportunidades de criação e participação de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas. São selecionadas escolas-campo que disponibilizam o ambiente escolar para o desenvolvimento das atividades. O programa acontece por meio da ação de 4 sujeitos principais: o coordenador institucional, que responde pelo PIBID perante a CAPES; o coordenador de área, que é responsável pelo planejamento, organização e execução das atividades de iniciação à docência, bem como pela orientação dos acadêmicos bolsistas; o docente da escola de educação básica da rede pública, que é responsável por acompanhar e supervisionar os bolsistas na escola-campo; e os bolsistas de iniciação à docência, que são estudantes matriculados em cursos de licenciatura. Conclui-se que o PIBID contribui significativamente para a formação

1 Acadêmica do curso de Pedagogia do IFPR Campus Pitanga, re.tomporoski@gmail.com.

2 Acadêmica do curso de Pedagogia do IFPR Campus Pitanga, chimborskivagna@gmail.com.

3 Acadêmica do curso de Pedagogia do IFPR Campus Pitanga, adelia.gomes@escola.pr.gov.br.

4 Acadêmica do curso de Pedagogia do IFPR Campus Pitanga, Isapilz@gmail.com.

5 Doutora em Educação e docente do IFPR Campus Pitanga, aline.barbieri@ifpr.edu.br.



acadêmica e deve ser preservado, ampliado e mais valorizado.

Palavras-chave: PIBID; iniciação à docência; política nacional de formação de professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Portaria nº 83, de 27 de abril de 2022.** Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). 2022. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-83-de-27-de-abril-de-2022-395720096>. Acesso em: 12 abr. 2023.

NEVES, E. R.; FERENC, A. V. F. O PIBID pedagogia e a aprendizagem da docência: entre proposições e ações efetivas. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 4, p. 2046-2063, 2016. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/handle/123456789/16849>. Acesso em: 12 abr. 2023.

MARQUEZANA, F. F.; SCREMINB, G.; SANTOS, E. A. G. Aprendizagem da docência na formação inicial de professores: contribuições do Pibid/Pedagogia. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 112-128, jan.-jun. 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/26020>. Acesso em: 12 abr. 2023.



O PROCESSO DE CRIAÇÃO DA BONECA EVA

Jhennifer Alessandra Procopiuk Goes¹
Renata Antonia Tomporoski²
Luciana Eleuterio³
Vagna de Quadros Chimborski⁴
Tania Regina Rossetto (orientadora)⁵

Este trabalho foi realizado nas aulas do componente de *Metodologia do Ensino de Arte* no primeiro semestre de 2022 do Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFPR – Campus Pitanga. O objetivo principal foi desenvolver uma proposta teórico-metodológica voltada ao ensino de Arte, voltada ao desenvolvimento da imaginação e da criação artística. O referencial teórico utilizado foi Levi S. Vigotski na obra *Imaginação e criação na infância*, publicada em 2009. Inicialmente ocorreram explicações sobre a origem da boneca que em alguns momentos históricos serviu de objeto fúnebre, sendo sepultadas com os mortos. Conhecemos a história das *abayomis*, bonecas feitas por mulheres nos navios negreiros para consolarem as crianças. Cada um dos estudantes produziu sua própria *abayomi* com tiras de tecido e nós. Na sequência foi produzida uma boneca coletiva de tamanho natural chamada *Eva*, utilizando: meia calça, retalhos de E.V.A e de tecido, roupas e peruca. Criamos sua história de vida em um diário que a acompanhou em aventuras, junto aos estudantes da turma. Como proposto, *Eva* passeou em muitos lugares, brincou, dormiu, andou de moto, de carro, de ônibus, bebeu cerveja no bar e arrumou até um namorado. Em seus passeios pela cidade chamou a atenção, provocou a curiosidade e a imaginação das pessoas. Atualmente, *Eva* está na biblioteca do IFPR Campus Pitanga e pode ser levada em novas aventuras.

Palavras-chave: educação; processo de criação; imaginação; narrativas.

REFERÊNCIAS

-
- 1 Acadêmica do curso de Pedagogia do IFPR Campus Pitanga, jhenniferapgoes@gmail.com .
 - 2 Acadêmica do curso de Pedagogia do IFPR Campus Pitanga, re.tomporoski@gmail.com .
 - 3 Acadêmica do curso de Pedagogia do IFPR Campus Pitanga, lueleuterio25@gmail.com .
 - 4 Acadêmica do curso de Pedagogia do IFPR Campus Pitanga, chimborskivagna@gmail.com .
 - 5 Professora da área de Arte do IFPR Campus Pitanga, tania.rossetto@ifpr.edu.br .



FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. Tradução Leandro Konder. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara: Koogan, 2002.

SCHLICHTA, Consuelo. **Arte e educação: haverá um lugar para a Arte no Ensino Médio?** Curitiba: Aymar, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.



TRABALHO E TECNOLOGIA: ALGUNS APONTAMENTOS SOB À LUZ DA GESTÃO DE PESSOAS

Beatriz Leite Gustmann de Castro¹
Marta Rodrigues de Souza²

Pesquisas acerca da gestão de pessoas no Brasil apontam uma fase de transição pela qual a área de recursos humanos percorre contemporaneamente, de uma atuação preponderantemente operacional para modelos mais estratégicos de gestão de pessoas. Nestas circunstâncias, a implementação de tecnologias, como a informatização de processos administrativos por meio de autoatendimento, vem sendo considerada uma forma de propiciar novas estruturas da gestão de pessoas. A partir deste panorama, o objetivo deste manuscrito consiste em descrever fenômenos já existentes e ampliar as fontes de conhecimento em relação a trabalho e tecnologia no âmbito dos recursos humanos. O método do presente estudo consolida-se como pesquisa bibliográfica, em que foi realizada com base no levantamento do arcabouço teórico-empírico existente sobre o tema. Alguns autores advogam que as potencialidades das novas aplicações de tecnologia da informação (TI) tendem a viabilizar a contingência de novos modelos organizacionais, mediados pela dinâmica da aprendizagem. A informatização da gestão de recursos humanos tende a otimizar e simplificar as tarefas organizacionais, do mesmo modo, que *softwares* destinados ao RH permitem gerenciar horários de trabalho e documentos de colaboradores. Além disso, a tomada de decisão situa-se com maior precisão, atribuindo relatórios personalizados acerca de ausências de colaboradores, produtividade e folha de pagamento. Assim, há maior possibilidade de ter uma imagem precisa e atualizada do que realmente está acontecendo na organização. Por outra perspectiva, a inteligência artificial (IA) no recrutamento e seleção de pessoas está alterando a forma como os empregadores encontram talentos.

Palavras-chaves: trabalho; tecnologia; gestão de pessoas.

1 Doutora em Administração pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Docente do Instituto Federal do Paraná – Campus Pitanga. E-mail: beatriz.castro@ifpr.edu.br

2 Especialista em Atendimento Educacional pela Universidade Estadual de Maringá – UEM. Técnica em Assuntos Educacionais. E-mail: marta.souza@ifpr.edu.br



REFERÊNCIAS

DE SOUZA LIMA, G.; RAMIREZ, N. B. A. Implementação de tecnologia para desenvolvimento de pessoal: um estudo sobre os processos de treinamentos, gestão de pessoas e qualidade de vida na Messer Gases. **FACCE Revista Acadêmica da FACCE** – Unimes, v. 1, n. 2, 2022. Disponível em: https://periodicosunimes.unimesvirtual.com.br/index.php/facce_unimes/article/view/1424.

ESSE, L. O uso socialmente responsável da inteligência artificial na gestão de pessoas nas organizações. **Gestão e Desenvolvimento**, n. 31, p. 123-147, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.34632/gestaoedesenvolvimento.2023.11787>.

FREITAS, A. **Gestão de pessoas por competências: um modelo prático para implementação**. Editora Appris, 2023.

GRIFFIN, Ricky W.; MOORHEAD, Gregory. **Comportamento organizacional: gestão de pessoas e organizações**. Cengage Learning, 2022.



ANIMAÇÕES STOP MOTION NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE QUÍMICA

Ana Carolina Paiva Martins¹
Ana Paula Hilário Gregório²

No ambiente educacional, as animações *Stop Motion* (SM) podem ser inseridas como um dos recursos tecnológicos trazidos pela grande demanda das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) em sala de aula. Esta pesquisa tem como objetivo investigar o processo de animação SM com licenciandos em química, a fim de avaliar a natureza da discussão gerada durante a explicação dos conceitos científicos. A pesquisa contou com a participação de seis licenciandos em química do IFPR – Campus Pitanga. Os estudantes foram divididos em três duplas para a elaboração do SM acerca do conteúdo “interações intermoleculares”. A partir disso, os discursos gerados durante a criação da animação foram registrados por meio de gravação de áudio para posterior análise dos dados. Após a elaboração do SM, realizamos um questionário referente às animações que os estudantes construíram, a fim de identificar as dificuldades e potencialidades no uso da técnica SM. As animações produzidas encontram-se disponíveis nos seguintes links: (SM1: <https://youtube.com/shorts/I9lwBcqZYus?feature=share>); (SM2: <https://youtube.com/shorts/ERX9a7sydog?feature=share>); (SM3: <https://youtu.be/iGBs21PrUCs>). A partir da análise das discussões dos estudantes, os resultados mostram que os licenciandos enfrentaram dificuldades no processo de produção do SM, perdendo o foco do conteúdo, dando maior ênfase para os aspectos estéticos do SM. Contudo, ressaltaram a importância de utilizar ferramentas didáticas diversificadas, como o SM, para o ensino de determinados conteúdos, reconhecendo que a animação pode estimular o interesse dos alunos em participar das aulas por ser um recurso didático digital interativo e atrativo.

Palavras-chave: tecnologias digitais de informação e comunicação; ensino de

1 Instituto Federal do Paraná (Campus Pitanga), Licenciada em Química, anacarolinapaivamartins@gmail.com

2 Instituto Federal do Paraná (Campus Pitanga), Doutora em Ensino de Ciências, ana.gregorio@ifpr.edu.br



química; interações discursivas.

REFERÊNCIAS

HOBAN, G.; NIELSEN, W. Creating a narrated stop-motion animation to explain science: The affordances of “Slowmation” for generating discussion. **Teaching and Teacher Education**. Wollongong – AU, v. 42, p. 68-78, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.04.007>.

LEITE, B. S. Stop motion no Ensino de Química. **Quím. nova esc.** São Paulo – SP, v. 42, n. 1, p. 13-20, fev. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21577/0104-8899.20160184>.

RODRIGUES, A. M.; GIBIN, G. B. **Uso de animações em stop motion no ensino de Química: uma proposta cognitivista**. Porto Alegre - RS: Editora Fi, 2021.



DE UM CERTO TOM AZULADO E BARBA AZUL: UMA ANÁLISE COMPARATIVA SOB A PERSPECTIVA DESPATRIARCAL

Ana Paula de Castro Sierakowski¹

Marina Colasanti, em muitos dos seus contos, se utiliza da estética dos contos de fadas tradicionais para trazer à baila o protagonismo feminino e subverter valores patriarcais muitas vezes perpetuados nos contos de fadas. Um exemplo disso é o conto “De Um Certo Tom Azulado” (1986), em que a autora faz uma releitura do conto de fadas “Barba Azul” (1687), de Charles Perrault. Assim, esse trabalho tem por objetivo analisar esses dois contos de maneira a apontar para as formas de subversão da ordem patriarcal no conto de Colasanti. Como metodologia, me utilizo da literatura comparada com viés crítico analítico. Para tanto, o cabedal teórico do qual me disponho é o da decolonialidade e do feminismo decolonial e despatriarcal, abordados principalmente por Mignolo, Lugones e Galindo. Como resultado, após a análise comparativa, é possível observar que o texto de Colasanti se pauta em um tom jocoso, principalmente no desenlace do conto, para subverter a premissa da narrativa original – o da obediência feminina como virtude. É possível concluir que a autora tem um viés decolonial e despatriarcal quando se utiliza do escopo ocidental, patriarcal e colonizador como intertexto para modificar tal ordem.

Palavras-chave: Colasanti; despatriarcalização; contos de fadas; feminismo decolonial.

REFERÊNCIAS

COLASANTI, Marina. **Contos de Amor Rasgados**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

GALINDO, María. **No Se Puede Descolonizar Sin Despatriarcalizar**: teoría e propuesta de la despatriarcalización. Mujeres Creando, 2013.

LUGONES, María. Rumo a um Feminismo Decolonial. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, 2014, 22(3). pp. 935-952. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2014000300013>.

MIGNOLO, Walter. Prefacio. In: MIGNOLO, W. *et al.* **Género y Decolonialidad**. 2.

¹ Professora de Língua Portuguesa e Inglesa do IFPR – Campus Pitanga. Doutora em Letras. E-mail: ana.sierakowski@ifpr.edu.br



ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.

PERRAULT, Charles. Blue Beard. In: **Best Fairy Stories of the World**. Edited by Marcus Clapham. London: Collector's Library, 2010.



GÊNERO E EMPREGABILIDADE NO MUNICÍPIO DE PITANGA/PR: ESTUDO SOBRE A SEGMENTAÇÃO DO MERCADO DE TRABALHO E SEUS EFEITOS

Arthur Rovida de Oliveira¹
Sabrina de Oliveira Gomes²

Analisar indicadores socioeconômicos está na origem da Sociologia. Este estudo pretende levantar dados sobre a composição da população de Pitanga segmentada por gênero e comparar sua representatividade no mercado de trabalho. A finalidade da pesquisa foi confirmar ou não a mesma proporcionalidade, e perceber aspectos de igualdade ou desigualdade de gênero no município. Pretendeu-se subsidiar a reflexão sobre a condição feminina e as contradições no meio social. A metodologia é de estudo bibliográfico e análise de dados populacionais. No Brasil, o IBGE, IPARDES e IPEA trabalham diretamente com o desenvolvimento de dados e análises para o encaminhamento da gestão pública. A princípio, utilizou-se para a pesquisa os Cadernos Municipais IPARDES. Como modelo de análise de dados, utilizou-se o Boletim de Políticas Sociais do IPEA, e a Síntese de Indicadores Sociais do IBGE. Os dados indicam que 50,21% da população é de mulheres e 49,79% de homens. Porém, quando analisamos os dados da PIA, PEA e PO, estes sugerem um mercado de trabalho masculinizado, na ordem de 41,2% mulheres e 58,8% homens. Os dados obtidos e a análise realizada revelaram que há uma desigualdade de representatividade de gênero no mercado de trabalho em Pitanga. A partir dos resultados, constatou-se que o mercado de trabalho em Pitanga é masculinizado, o que traz como consequências o subemprego e a informalidade feminina, além da insegurança e dependência financeira. Tais fatores evidenciam a necessidade do apoio de políticas públicas que contribuam para a inserção da mulher no mercado de trabalho.

Palavras-chave: estudos de gênero; trabalho; empregabilidade; indicadores sociais;

1 Me. Arthur Rovida de Oliveira, docente de Sociologia do ensino básico Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Paraná - Campus Pitanga (IFPR) e coordenador do projeto "Conhecer a realidade regional de Pitanga para a construção de projetos de vida". Email: arthur.rovida@ifpr.edu.br

2 Sabrina de Oliveira Gomes, discente do Curso Técnico em Cooperativismo do Instituto Federal do Paraná - Campus Pitanga e bolsista do projeto "Conhecer a realidade regional de Pitanga para a construção de projetos de vida". Email: sabrinaoliveira1339@gmail.com



Pitanga.

REFERÊNCIAS:

HELLMANN, Gilmar Jose. **Revista Observatório Regional: Cenário Socioeconômico das Unidades do IFPR.** - n.1, out-nov 2013 - Curitiba: Instituto Federal do Paraná/Pró-Reitoria. Pró-Reitoria de Pesquisa, Extensão e Inovação (PROEPI), 2013. Disponível em:

http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/observatorio-regional-socioeconomico_no-1_2.pdf.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2022 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais.** - Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em:

<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html>

IPARDES. **Cadernos Municipais:** Pitanga, 2022. Disponível em:

<http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=85200&btOk=ok>

VALADARES, Alexandre Arbex (ed.) **Boletim de Políticas Sociais: acompanhamento e análise. IPEA,** n. 29, 2022. Disponível em:

https://portalantigo.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=39098&Itemid=9.



GERENCIAMENTO SUSTENTÁVEL DE RESÍDUOS DOS LABORATÓRIOS DO IFPR CAMPUS PITANGA

Daniel Hachiya de Oliveira¹
Thiago Henrique Bellé²

A Organização das Nações Unidas (ONU) estabeleceu, através do 12º Objetivo do Desenvolvimento Sustentável, a necessidade e importância do correto manejo de produtos químicos e seus resíduos, com especial destaque para os itens 12.4 e 12.5, que discorrem sobre o correto manejo durante todo o ciclo de vida dos produtos químicos, além de estabelecer a meta de promover redução, reuso e reciclagem de resíduos até 2030. Buscando atender a proposição da ONU, bem como a Política Nacional de Resíduos Sólidos e a norma ABNT NBR 10.004, o presente projeto tem por objetivo estabelecer o gerenciamento sustentável dos resíduos gerados nas atividades dos laboratórios do IFPR Campus Pitanga. Para isso, pretende-se avaliar os roteiros de aulas práticas aplicadas pelos professores para propor modificações que diminuam a quantidade e/ou concentração dos resíduos gerados, bem como propor a substituição de reagentes perigosos por equivalentes menos impactantes, além da proposição de atividades práticas que utilizem os próprios resíduos como insumo para as aulas. As alterações propostas serão testadas para avaliar a viabilidade de aplicação em aulas práticas. Apesar de o projeto ainda estar em etapas iniciais, já foi constatado que em alguns roteiros existe a possibilidade de miniaturização dos procedimentos e redução das concentrações, de modo a diminuir o consumo de reagentes novos e gerar um volume menor de resíduos, evidenciando a necessidade de revisão dos experimentos a fim de diminuir o impacto ambiental causado pelas atividades laboratoriais.

Palavras-chave: economia circular; resíduos químicos; gerenciamento de resíduos; ODS 12.

1 IFPR – Campus Pitanga; Especialista em Educação Ambiental; daniel.hachiya@ifpr.edu.br

2 IFPR – Campus Pitanga; Mestre em Ciência Animal; thiago.belle@ifpr.edu.br



REFERÊNCIAS

ABNT. **Resíduos Sólidos: Classificação** NBR 10.004. Rio de Janeiro, ABNT, 2004. Disponível em: <https://biblioteca.ifpr.edu.br/>.

BRASIL. **Lei 12.305, de 02 de agosto de 2010**. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos. Altera a Lei 9.605, de 12 de fevereiro de 1998, e dá outras providências. DOU, 03/08/2010, Seção 1, Página 3. Brasília, 2010. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/575947/publicacao/15755932>.

GERBASE, A. E.; GREGÓRIO, J. R.; CALVETE, T. Gerenciamento dos resíduos da disciplina química inorgânica II do curso de química da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Química Nova**, v. 29, n. 2, p. 397-403, abr. 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0100-40422006000200036>

KÜMMERER, K.; CLARK, J. H.; ZUIN, V. G. Rethinking chemistry for a circular economy. **Science**, v. 367, n. 6476, p. 369-370, 24 jan. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1126/science.aba4979>.

ONU. Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 12 Consumo e produção responsáveis. 2020. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/12>. Acesso em: 03 de fev. de 2023



ENSINO DE BACIAS HIDROGRÁFICAS PARANAENSES POR MEIO DE MODELO DIDÁTICO

João Victor Medeiros Wrubleski¹
Camila Fiori Jaco²
Júlia Pereira Lorenzini³
Silmara Forner Calzavara Mendes⁴
Jhones Donizetti Mendes⁵

Os alunos do Curso Técnico de nível Médio, do Instituto Federal do Paraná (IFPR), *campus* Assis Chateaubriand, aprenderam sobre o conteúdo Bacias Hidrográficas (BHs), e agora possuem a tarefa de socializar o conhecimento com os alunos do Ensino Fundamental. O objetivo deste trabalho é promover um ensino de qualidade por meio da explicação do modelo didático maquete, para que os alunos visitantes compreendam a dimensão espacial e o escoamento superficial. A maquete foi construída utilizando um projetor multimídia, isopor, tesoura, papelão, tintas e cola. O modelo didático será apresentado aos alunos do 4º ano matutino, na Escola Municipal Odila Teixeira, em 20 de abril de 2023. A utilização de maquetes pode ajudar na exemplificação hipotética dos fatos da Geografia (KOZEL, 1999). Sendo assim, a exposição de maquetes pode instigar os alunos sobre o assunto estudado e estimular os sentidos táteis e visuais. Pesquisas destacaram a importância de metodologias criativas e atraentes para tornar o ensino de Geografia mais dinâmico (OLIVEIRA *et al.*, 2021; MACHADO; MAIO, 2005). Os membros da equipe elaboraram a maquete das BHs paranaenses, e para maior precisão, adaptaram a maquete utilizando a sobreposição dos mapas topográfico e hidrográfico do estado do Paraná (ITCG, 2023; IAT, 2023). Em resumo, esta ação de extensão promove a aprendizagem em que ambos alunos se beneficiam do conhecimento adquirido. Sendo assim, os membros da equipe amadurecem como pesquisadores, promotores do ensino e praticantes da extensão, contribuindo para a socialização do

1 Estudante do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, do IFPR, *campus* Assis Chateaubriand. *E-mail*: joaovictorwrubleski14@gmail.com

2 Estudante do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, do IFPR, *campus* Assis Chateaubriand. *E-mail*: jacocamila6@gmail.com

3 Estudante do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, do IFPR, *campus* Assis Chateaubriand. *E-mail*: julihalorenzini@gmail.com

4 Professora na Escola Municipal Odila de Souza Teixeira. *E-mail*: mara_forner@hotmail.com

5 Professor no IFPR, *campus* Assis Chateaubriand. *E-mail*: jhones.mendes@ifpr.edu.br



conhecimento.

Palavras-chave: ensino de geografia; maquetes; hidrografia; rede de drenagem; prática extensionista.

REFERÊNCIAS

PARANÁ. Secretaria de Desenvolvimento Sustentável. Dados e Informações Geoespaciais Temáticos. **IAT**, 2023. Disponível em: <https://www.iat.pr.gov.br/Pagina/Dados-e-Informacoes-Geoespaciais-Tematicos>. Acesso em: 30 mar. 2023.

PARANÁ. Instituto de Terras Cartografia e Geociências. **Celepar**, 2023. Disponível em: <http://www.geo.pr.gov.br/ms4/itcg/geo.html>. Acesso em: 30 mar. 2023.

KOZEL, Salete. Produção e reprodução do espaço na escola: o uso da maquete ambiental. **Revista Paranaense de Geografia**, v. 4, p. 28-32, AGB Seção Curitiba, 1999.

MACHADO, Luciano Rodolfo; MAIO, Angelica Carvalho Di. Maquete de relevo e o estudo de microbacias no ensino de Geografia. In: IX ENCONTRO LATINO AMERICANO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E V ENCONTRO LATINO AMERICANO DE PÓS-GRADUAÇÃO – UNIVERSIDADE DO VALE DO PARAÍBA. **Anais [...]**, 2005, p. 1098-10101. Disponível em: https://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2005/inic/IC7%20anais/IC7-29.pdf.

OLIVEIRA, Geovana Gabrielli Evangelista *et al.* In: XVI SEMANA DE GEOGRAFIA DE IRATI; II COLÓQUIO DE PESQUISA E EXTENSÃO DO EDUCARTGEO; I SEMINÁRIO DO COLETIVO PARANÁ DE ENSINO DE GEOGRAFIA. **Anais [...]** Irati: UNICENTRO, 2021, p. 1-4



EXPOSIÇÃO MINERALÓGICA NA MOSTRA DE CURSOS DO IFPR, *CAMPUS* ASSIS CHATEAUBRIAND

Welington Aleixo Borges¹
Otavio Augusto de Paula Kray²
Layani Crystini Antonio da Silva³
Jhones Donizetti Mendes⁴

Os estudantes nem sempre têm conhecimento sobre a quantidade de recursos minerais que utilizam, contudo, a abordagem dos professores de Geografia e a disponibilidade de acervo mineralógico, poderá tornar isso mais ou menos interessante para o aluno. Pensando nisso, o projeto de extensão: Geociências do IFPR, *campus* Assis Chateaubriand (GeolF); tem como objetivo apresentar a diversidade mineralógica, de modo que as pessoas compreendam a utilização dos recursos minerais no cotidiano e prestem atenção aos detalhes. O público-alvo da atividade foram visitantes externos (escolares e não escolares) da “Mostra de Cursos do IFPR, *campus* Assis Chateaubriand”, realizada de 28 a 30 de setembro de 2023, sendo do próprio município e de municípios limítrofes. Para a compreensão da Geodiversidade (Diversidade Geológica), embasaram-se nas obras da Mineropar (2005), Klein (2012), Mendes (2019) e MHE (2019). Além de estudarem o referencial teórico, organizaram o acervo mineralógico em bancadas, colocando suas respectivas identificações conforme a formação. Ainda, instalaram lupas digitais para que os visitantes pudessem observar os detalhes das areias. Como resultado, 592 visitantes se mostraram interessados pela ação extensionista, sendo uma exposição visual e tátil, em que foi explicado o uso dos recursos minerais no dia a dia, com amostras físicas e exemplos concretos. Os visitantes ficaram deslumbrados com a beleza das rochas e minerais, assim como, relataram conhecimentos prévios sobre o conteúdo. Diante dos fatos, pode-se afirmar que a atividade possibilitou divulgar a Geodiversidade e a compreensão da utilização cotidiana dos recursos minerais, cujos alunos-membros foram protagonistas da ação.

1 Estudante do Curso Técnico em Eletromecânica Integrado ao Ensino Médio, do IFPR, *campus* Assis Chateaubriand. *E-mail*: aleixoborgeswelinton@gmail.com

2 Estudante do Curso Técnico em Eletromecânica Integrado ao Ensino Médio, do IFPR, *campus* Assis Chateaubriand. *E-mail*: otaviokray71@gmail.com

3 Técnica no IFPR, *campus* Assis Chateaubriand. *E-mail*: layani.silva@ifpr.edu.br

4 Professor no IFPR, *campus* Assis Chateaubriand. *E-mail*: jhones.mendes@ifpr.edu.br



Palavras-chave: GeolF; geoeducação; geociências; rochas; minerais.

REFERÊNCIAS

KLEIN, C. **Manual de Ciências dos Minerais**. 23. ed. Porto Alegre: Bookman, 2012. 716 p.

MENDES, J. D. **Catologação de amostras de rochas e minerais com vista à produção de acervo para uso didático do Instituto Federal do Paraná, campus Assis Chateaubriand**. Projeto de pesquisa. Assis Chateaubriand: IFPR/COPE, 2019. 32 p.

MHE. **Propriedades físicas: Morfologia de minerais e agregados de minerais**. Rio Claro: UNESP, 2019. Disponível em: <https://bityli.com/ZayylQ>. Acesso em: 27 mar. 2023.

MINEROPAR. **A sua casa vem da mineração: os minerais e você**. Curitiba: Mineropar, 2005. 36 p. 9 (Série Geologia na Escola, caderno 3).



ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA MANIPULADORES DE ALIMENTOS

Eloísa Aparecida dos Santos¹
Rachel Capelari Lemos Mazzetto²
Thiago Henrique Bellé³
Cassiana Kissel⁴

No contexto de fabricação de alimentos, é fundamental a atenção com a qualidade, visando um produto seguro para consumo. O projeto de extensão “Boas Práticas de Fabricação de Alimentos” busca a capacitação de manipuladores de alimentos de Pitanga/PR. E um dos objetivos específicos foi a elaboração de material didático do tipo “cartilha” sobre as boas práticas de fabricação para manipuladores de alimentos. Seguindo todas as recomendações dos órgãos responsáveis, a cartilha foi elaborada abordando temas como: microbiologia, conservação e doenças veiculadas por alimentos, higiene pessoal, nutrição e saúde; higienização e sanitização de ambientes; equipamentos e utensílios; segurança de trabalho; prevenção de acidentes; água; descarte de lixo; entre outros temas pertinentes ao treinamento dos profissionais. Apresentando algumas ilustrações de um artista do município, e totalizando 99 páginas, a cartilha é um descritivo de orientação para manipuladores que atuam em qualquer segmento da cadeia de alimentos, envolvendo todos os pré-requisitos básicos para uma produção segura de alimentos, e protegendo a saúde do consumidor. O material elaborado não foi usado/avaliado e também não foi determinado o nível de aceitação, pois com as restrições da pandemia não foi realizado treinamento de manipuladores. Levando em consideração que o material tem que ser de fácil compreensão para emprego em treinamento, tem-se a intenção de revisão e redução do número de páginas da cartilha. Agradecemos ao IFPR e a Fundação Araucária pelo fomento das bolsas.

Palavras-chave: boas práticas de fabricação; treinamento; cartilha; alimento seguro.

1 Acadêmica do curso superior de tecnologia em agroindústria do IFPR, Campus Pitanga, izzy.santtos4579@gmail.com

2 Acadêmica do curso superior de tecnologia em agroindústria do IFPR, Campus Pitanga, rachelcapelari@gmail.com

3 Médico Veterinário, Técnico de laboratório do IFPR, Campus Pitanga, thiago.belle@ifpr.edu.br

4 Tecnóloga de alimentos, docente do IFPR, Campus Pitanga, cassiana.kissel@ifpr.edu.br



REFERÊNCIAS

ANVISA. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. Resolução RDC nº 216, de 15 de setembro de 2004. Dispõe sobre regulamento técnico de boas práticas para serviços de alimentação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 setembro de 2004.

BRASIL. Secretaria de Estado da Saúde. Coordenadoria de Controle de Doenças. Portaria CVS 5, de 09 de abril de 2013. Regulamento Técnico de Boas Práticas para Estabelecimentos Comerciais de Alimentos e para Serviços de Alimentação. **Diário Oficial da União**, 19 de abril de 2013; Seção I.

DEVIDES, G. G. G. *et al.*; Perfil socioeconômico e profissional de manipuladores de alimentos e o impacto positivo de um curso de capacitação em Boas Práticas de Fabricação. **Brazilian Journal Food Technology**. [online]. 2014, v. 17, n. 2, p.166-176. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/bjft.2014.014>.

DE CARVALHO, H. D.; DE ALMEIDA, K. K. F.; MOLINA, V. B. C. Revisão bibliográfica. Percepção dos manipuladores de alimentos sobre boas práticas em unidade de alimentação e nutrição. **Revista Multidisciplinar da Saúde**, v. 3, n. 2, p. 50-62, 2021.



A DUALIDADE ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM PITANGA: UMA ANÁLISE A PARTIR DO IDEB

Lucia Bueno da Silva¹
Aline Fabiane Barbieri²

Em regra, o pertencimento a uma classe social tende a determinar o acesso das pessoas ao rol de riquezas produzidas pela humanidade nas diversas áreas, da cultura, da economia e da educação, por exemplo. Isso significa dizer que pessoas que fazem parte de classes mais privilegiadas têm possibilidades maiores de se apropriarem de uma parcela maior da cultura produzida. Dessa forma, conforme explica Maceno (2005), na perspectiva da luta de classes, a educação é desigual na sociedade capitalista. O objetivo geral desta pesquisa foi verificar a existência de uma dualidade educacional nos anos iniciais do ensino fundamental em Pitanga, a partir da análise do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Como pergunta central, tem-se: pessoas com melhores condições socioeconômicas têm acesso à educação básica de melhor qualidade na cidade de Pitanga? Em relação aos procedimentos de pesquisas, é uma pesquisa do tipo bibliográfica. Em relação ao referencial teórico, a pesquisa foi embasada no pensamento marxista. Foi possível observar que o IDEB das escolas municipais que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental em Pitanga varia entre 6,7 e 5,4. A escola mais mal avaliada no *ranking* foi a Afonsina Mendes Sebrenski, localizada na Vila Maria do Carmo, um bairro afastado da área central. Vale destacar, contudo, que a proximidade com a área central da cidade não foi fator de maior IDEB. A escola José Bittencourt, situada no centro, apresentou IDEB de 6,1, ficando atrás das escolas Ivan Ferreira do Amaral, Rene Rocha e Ney Braga, escolas de bairro. A escola Ivan Ferreira do Amaral foi a que apresentou melhor IDEB em 2021 (6,7). Essa escola está localizada no bairro Pitanguinha, considerado um dos melhores em infraestrutura e mais caros para moradia. Vale destacar que a segunda escola mais bem classificada em 2019, Rene Rocha, é localizada na zona rural. Considera-se que os dados do IDEB demonstraram uma dualidade escolar nos anos iniciais do ensino

1 Graduada em Licenciatura em Pedagogia pelo Instituto Federal do Paraná, Campus Pitanga
luciab846@gmail.com.

2 Professora do Instituto Federal do Paraná, Campus Pitanga.



fundamental na cidade de Pitanga.

Palavras-chave: dualidade escolar; IDEB; Pitanga.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394. Acesso em: 30 mar. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Indicadores da qualidade na educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_indqua.pdf. Acesso em: 13 fev. 2022.

QEDU. **IDEB Pitanga**. 2022. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/municipio/4119608-pitanga/ideb>. Acesso em: 24 set. 2022.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 43. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1983.



REFLEXÕES SOBRE A MULTITERRITORIALIDADE DOS SUJEITOS SOCIAIS ATINGIDOS POR BARRAGENS

Jhones Donizetti Mendes¹

Os projetos hidrelétricos se destacam na matriz energética brasileira, publicizados como sinônimo de desenvolvimento. Contudo, para a formação do canteiro de obras, para a formação do reservatório e para as Áreas de Preservação Permanente, há necessidade de ocupar espaços de outrem e que há relações de poder, ditos, territórios. Diante disso, o presente trabalho tem o objetivo de promover reflexões sobre a multiterritorialidade dos sujeitos sociais atingidos por barragens. Para isso, adotou-se a revisão literária com autores de grande relevância em questão, sendo isso, síntese da seção descrita na tese em construção do autor. Enquanto resultados, o “espaço geográfico” é uma porção da superfície terrestre, cujo ser humano o transforma e insere suas marcas de modo que o interesse de poder repercute nas características de território (CORRÊA, 2000, p. 17). Para Souza (2008, p. 66), o poder é uma relação social e o território é a expressão espacial disso. Embasa-se em Haesbaert (2000, p. 170), para compreender os processos desterritorializador/reterritorializador que forma a multiterritorialidade, cuja desterritorialização gera *aglomerados de exclusão*, afinal, indivíduos perdem seus laços com o território e emigram. Isso fica evidente quando o sujeito social é expropriado da propriedade pela relação de poder que ocorre pelo projeto hidrelétrico naquele espaço. Já a reterritorialização, é uma nova territorialidade, um novo conjunto de relações diante da exterioridade. Diante disso, para os sujeitos sociais atingidos por barragens, a desterritorialização significa além da perda da moradia, a extinção das relações de vizinhança e familiar, além da reterritorialização incerta.

Palavras-chave: território; territorialidade; desterritorialização; reterritorialização; expropriados.

¹ Professor no IFPR, *campus* Assis Chateaubriand. *E-mail:* jhones.mendes@ifpr.edu.br



REFERÊNCIAS

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço, um conceito-chave da Geografia. *In*: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (org.). **Geografia: conceitos e temas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000, p. 1-47.

HAESBAERT, Rogério. Desterritorialização: entre as redes e os aglomerados de exclusão. *In*: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (org.). **Geografia: conceitos e temas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000, p. 165-205.

SOUZA, Marcelo Lopes de. “Território” da divergência (e da confusão): em torno das imprecisas fronteiras de um conceito fundamental. *In*: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério (org.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular UNESP, 2008, p. 57-72.



ENSINO SOBRE A CARACTERIZAÇÃO E USOS DE BACIAS HIDROGRÁFICAS

Ana Vitória Lima Benvindo¹
Laryssa Rafaela Menegon Bertolla²
Marcos Antônio Moraes dos Santos³
Silmara Forner Calzavara Mendes⁴
Jhones Donizetti Mendes⁵

O Instituto Federal do Paraná (IFPR), *campus* Assis, promove ações de extensão cujo aluno do *campus* é o intermediador, socializando seus conhecimentos para a comunidade externa. Disso, por meio da utilização de maquete de Bacia Hidrográfica (BH), o presente trabalho tem como objetivo ensinar aos alunos do 4º Ano matutino do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Odila Teixeira, no município de Assis Chateaubriand-PR, sobre a caracterização e os usos de Bacias Hidrográficas (BHs). O trabalho contribui para a educação de qualidade, 4º Objetivo do Desenvolvimento Sustentável. Para a elaboração da maquete, foram necessários: isopor, tesoura, papelão, tintas e cola. A apresentação na escola ocorrerá em 20 de abril de 2023. Tundisi (2008), Machado e Maio (2008) e Bargos (2018) foram referências para os estudos sobre a caracterização das BHs (divisores de águas; margens; montante e jusante; confluência; processos erosivos, tipos de foz, entre outros). As maquetes podem ser ferramentas eficazes para exemplificar os fatos geográficos, instigando os alunos sobre o assunto e estimulando seus sentidos táteis e visuais (KOZEL, 1999). Enquanto resultados parciais, os alunos do *campus* realizaram a pesquisa teórica sobre a temática e, em seguida, produziram uma maquete para que os alunos externos possam compreender melhor o conteúdo. Também, realizaram na maquete o teste de escoamento superficial conforme a declividade. Diante disso, aguardam a data para a referida apresentação. Por fim, o trabalho desenvolvido promoverá uma aprendizagem mútua entre alunos externos e

1 Estudante do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, do IFPR, *campus* Assis Chateaubriand. *E-mail*: saladeinformatica@gmail.com

2 Estudante do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, do IFPR, *campus* Assis Chateaubriand. *E-mail*: laryssabertolla@gmail.com

3 Estudante do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, do IFPR, *campus* Assis Chateaubriand. *E-mail*: marcos1.if.pr@gmail.com

4 Professora na Escola Municipal Odila de Souza Teixeira. *E-mail*: mara_forner@hotmail.com

5 Professor no IFPR, *campus* Assis Chateaubriand. *E-mail*: jhones.mendes@ifpr.edu.br



internos, no qual estes terão maior amadurecimento no âmbito da pesquisa, do ensino e da extensão, socializando saberes.

Palavras-chave: ensino de geografia; caracterização hidrográfica; processos erosivos; modelo didático; ação de extensão.

REFERÊNCIAS

BARGOS, Danúbia Caporusso. **Caracterização de Bacias Hidrográficas**. Lorena: Escola de Engenharia de Lorena - USP, 2018. 64 p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4641489/mod_resource/content/1/aula%203_LOB1233.pdf. Acesso em: 31 mar. 2023.

KOZEL, Salete. Produção e reprodução do espaço na escola: o uso da maquete ambiental. **Revista Paranaense de Geografia**, v. 4, p. 28-32, AGB Seção Curitiba, 1999.

MACHADO, Luciano Rodolfo; MAIO, Angelica Carvalho Di. Maquete de relevo e o estudo de microbacias no ensino de Geografia. *In*: IX ENCONTRO LATINO AMERICANO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E V ENCONTRO LATINO AMERICANO DE PÓS-GRADUAÇÃO – UNIVERSIDADE DO VALE DO PARAÍBA. **Anais [...]**, 2005, p. 1098-10101.

TUNDISI, José Galizia. Recursos hídricos no futuro: problemas e soluções. **Estudos Avançados**, v. 22. 2008, p. 7-16. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/7gyMPtTzfkYfWWsMHqVLTqm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2023.



PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE ESPANHOL: EXPERIÊNCIA COM SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNEROS

Maria Fernanda Lacerda de Oliveira¹
Rosilene dos Anjos Sant'Ana²

A diversidade linguística e cultural advindas das transformações sociais contemporâneas, decorrentes inclusive da inserção das tecnologias digitais, têm demandado repensar as práticas educativas. Os processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras precisam buscar atender as novas necessidades de comunicação e interação mediadas pelas múltiplas linguagens. Nesse sentido, esta comunicação têm o intuito de relatar uma experiência didática no ensino de língua espanhola elaborada a partir da pedagogia dos multiletramentos (CAZDEN, *et al.*, 1996; ROJO, 2012) e da abordagem via gêneros discursivos por meio de sequências didáticas (SDs) (DOLZ *et al.* 2011). A SD utilizada foi elaborada em 2017 em um projeto em conjunto realizado entre professoras de espanhol do IFNMG – *campus* Almenara e na escola privada CEC Diocesano de Janaúba-MG. Essa sequência foi adaptada para compor as atividades de Língua Espanhola no IFPR – *campus* Pitanga em 2022. Os gêneros discursivos trabalhados na SD foram o vídeo de apresentação pessoal e a carta multimodal da rotina pessoal. Para o desenvolvimento da SD foram utilizados: recursos verbais e audiovisuais para um contato dos alunos com os gêneros em língua espanhola, uma produção inicial, atividades que envolviam os recursos estruturais, linguísticos e comunicativos dos gêneros e uma produção final a partir dos textos iniciais. Os alunos participaram ativamente das atividades propostas, produzindo seus vídeos de apresentação e sua rotina numa escrita multimodal. Assim, a experiência com a SD e os gêneros discursivos proporcionou engajamento dos estudantes e o desenvolvimento dos multiletramentos em língua espanhola, inclusive de habilidades comunicativas orais e escritas.

1 Doutoranda em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG, graduada em Letras Espanhol, Letras Português e Pedagogia. Professora EBTT do IFPR – *Campus* Pitanga. E-mail: maria.oliveira@ifpr.edu.br.

2 Mestra em Linguística Aplicada pela UnB, graduada em Letras Espanhol e Letras Português. Professora EBTT do IFNMG – *Campus* Teófilo Otoni. E-mail: rosilene.santana@ifnmg.edu.br.



Palavras-chave: língua espanhola; multiletramentos; sequência didática, gêneros do discurso.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

CAZDEN, C. *et al.* A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**. v. 66, n. 1, 1996, p. 60-92. Disponível em: http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf.

CRISTOVÃO, V.L.L. Sequências Didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.) **Gêneros textuais, reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e Organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

KRESS, G. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. New York, London: Routledge, 2010.

OLIVEIRA, M. F. L. de; SANT'ANA, R dos A. Leitura e escrita multimodal na aula de espanhol/língua estrangeira. **Travessias Interativas**. São Cristóvão (SE), v. 8, n. 16, jul./dez. 2018, p. 49-67.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

SANT'ANA, R. dos A.; OLIVEIRA, M. F. L. de. O uso de gênero discursivo na aula de língua espanhola e a motivação para a aprendizagem. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 5, n. 10, 2018, p. 74-88.



COR: DE MENINO E DE MENINA

Jaine Luzia Procopiuk dos Santos¹
Tania Regina Rossetto (orientadora)²

Este estudo está associado ao Projeto de Pesquisa *Trabalho criador: produções de estéticas e artísticas*, desenvolvido no IFPR – Campus Pitanga. É um estudo inicial que visa discorrer sobre as cores rosa e azul e sua utilização destinada a meninas e a meninos. O questionamento inicial do estudo é sobre as possíveis origens dessa utilização respectiva a essas duas cores: quais os fatores históricos, culturais e sociais que levaram ao uso da cor rosa para meninas e da cor azul para meninos. O objetivo é apresentar as primeiras impressões sobre o uso recorrente das cores rosa e azul por meio da leitura de um artigo científico sobre o tema. A metodologia envolve a leitura de um artigo sobre o tema. Nessa leitura, observamos que a partir de 1920, com a fabricação de roupas com cores resistentes à fervura, a cor rosa que antes era usada por meninos e a cor azul mais usada por meninas, inverteu-se e com o mundo da moda o rosa passou a ser exclusiva do universo feminino. A cultura do rosa é baseada no culto da beleza, do corpo, da aparência, da magreza. E o azul ficou marcado como uma cor masculina. Nesse primeiro momento, é possível concluir que o uso das cores rosa e azul, estão além das questões de gênero, meninos e meninas, mas se originam em questões arraigadas ao comércio e ao mundo da moda que define modos e comportamentos respectivos ao gênero. Como estudo inicial, é necessário estudos mais aprofundados sobre o tema.

Palavras-chave: cores; significado; gênero.

REFERÊNCIAS

TRAUTMANN BANDEIRA, J.; COSTA, C. O. da. De menina e de menino: A influência de pais e familiares na segregação de brinquedos e brincadeiras por gênero. *Revista Ártemis*, v. 27, n. 1, p. 285–305, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/artemis/article/view/41450>. Acesso em: 11 abr. 2023.

1 Estudante do curso Técnico em Cooperativismo Integrado ao Ensino Médio do IFPR – Campus Pitanga; e-mail: jaineluziadosantos@gmail.com .

2 Professora do IFPR – Campus Pitanga da área de Arte e coordenadora do Projeto de Pesquisa *Trabalho criador: produções de estéticas e artísticas*; e-mail: tania.rossetto@ifpr.edu.br .



VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.



COMUNIDADE ÁGUA FRIA: SEUS JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NO PERCURSO DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

Autora: Monica Cristina Askel¹
Profa. Orientadora: Tania Regina Rossetto²

Este estudo foi apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso da graduação de Licenciatura em Pedagogia do IFPR Campus Pitanga. A pesquisa aborda jogos, brinquedos e brincadeiras construídos e praticados entre os moradores da comunidade Água Fria, Pitanga, Paraná. Propomos reflexões sobre a vida em uma comunidade rural, questionando: Qual a relevância do conhecimento produzido por meio dos jogos, brinquedos e brincadeiras no que se refere a constituição de uma comunidade? Os objetivos específicos foram: apresentar conceitos de educação e da constituição de comunidades; relacionar jogos, brinquedos e brincadeiras segundo suas possibilidades de constituição do pensamento individual e coletivo; realizar um levantamento da constituição da comunidade Água Fria; identificar jogos, brinquedos e brincadeiras que fazem e fizeram parte da constituição da comunidade. A metodologia baseia-se em pesquisas bibliográficas, documental e de campo utilizando enquete e narrativas. O estudo buscou informações sobre a constituição e formação da comunidade, seus jogos, brinquedos e brincadeiras, que foram e são praticadas atualmente, correspondente a educação informal. Por meio das discussões teóricas, levantamentos e narrativas, foi possível concluir que os jogos e as brincadeiras são importantes, para o desenvolvimento humano em suas diferentes dimensões, desenvolvem a linguagem, o cognitivo, o afetivo, o físico e a moral. O jogo é um campo de interação pessoal e coletiva, resulta na cultura, que são passados de gerações em gerações. Observamos que poucos moradores da comunidade praticam algum jogo, brinquedo ou brincadeira, mas não deixamos de notar sua relevância na constituição da comunidade e na interação entre as pessoas.

1 Estudante do curso de graduação de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – IFPR Campus Pitanga.

2 Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – IFPR Campus Pitanga.



Palavras-chave: educação; constituição da comunidade; produção de conhecimento; ludicidade.

REFERÊNCIAS

BIESDORF, Rosane Kloh. O papel da educação formal e informal: educação na escola e na sociedade. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 7, n. 2, p. DOI 10.5216/rir.v1i10.1148, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/rir/article/view/20432>. Acesso em: 03 jan. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 05 de outubro de 1988, São Paulo, Saraiva, 1996.

BROTTO, Fábio Otuzi. **Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de sobrevivência**. 4. ed. São Paulo: Palas Athena, 2013.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

FÁVERO, Osmar. Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos. **Educ. Soc.** [online]. 2007, v. 28, n. 99, p. 614-617. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Pxffv6zx3gFXmwN3wpydDpr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 de jan. 2023.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 15. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 42. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 58. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 68. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GADOTTI, Moacir. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GADOTTI, Moacir (org). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.



GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: avaliação, políticas públicas, Educação**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, janeiro/março, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/s5xg9Zy7sWHxV5H54GYdfQ/?format=pdf>. Acesso em: 03 jan. 2023.

GOMES, Thauana Paiva de Souza; VITORINO, Diego da Costa. **Educação formal e não formal**. Londrina: Editora Educacional S.A., 2017.

GOMES, Thauana Paiva de Souza; VITORINO, Diego da Costa. Do direito à educação aos espaços educativos formais e não formais. In GOMES, Thauana Paiva de Souza; VITORINO, Diego da Costa. **Educação formal e não formal**. Londrina: Editora Educacional S.A., 2017. p. 07-62.

GOOGLE. **Google Earth website**. <http://earth.google.com/>. Disponível em: <https://earth.google.com/web/@-24.80901557,-51.91815131,1103.50030638a,79421.16150065d,35y,-0h,0t,0r>. Acesso em: 23 jan. de 2023.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 8. ed. São Paulo: perspectiva, 2017.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **População estimada do município de Pitanga**, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr/pitanga.html>. Acesso em 10 jan. 2023.

IPARDES. **Instituto Paranaense de desenvolvimento econômico e social**. Disponível em: <https://www.ipardes.pr.gov.br/>. Acesso em 10 de jan. de 2023.

IPARDES. **Caderno Estatístico Município de Pitanga**, jan. de 2023. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=85200>. Acesso em 10 jan. de 2023.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, Jose Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 12. ed. São Paulo, Cortez, 2010.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 16. ed. São Paulo,



Cortez, 2010.

PITANGA, PARANÁ, BRASIL. LEI N° 1053. 20 de março de 2002. **Declara de Utilidade Pública entidades do Município de Pitanga e dá outras providências.** Edifício da Prefeitura de Pitanga. Disponível em:
https://www.pitanga.pr.leg.br/leis/legislacao-municipal/2019/lei-ordinaria/2002/Lei%20no%201053%20de%2020%20de%20marco%20de%202002_000244.pdf/view. Acesso em 04 jan. 2023.

ENTREGA de 500 mil reais em equipamentos para associações de produtores rurais. **Prefeitura Municipal de Pitanga**. 12 abr. 2021. Disponível em:
<https://www.pitanga.pr.gov.br/noticias/entrega-de-500-mil-reais-em-equipamentos-para-assocacoes-de-produtores-rurais>. Acesso em: 04 jan. 2023.

PREFEITOS e Presidentes de Câmaras participam de reunião para regularização dos limites confrontantes entre Pitanga, Santa Maria do Oeste e Boa Ventura de São Roque. **Prefeitura Municipal de Pitanga**. 01 fev. 2022. Disponível em:
<https://www.pitanga.pr.gov.br/noticias/prefeitos-e-presidentes-de-camaras-participam-de-reuniao-para-regularizacao-dos-limites-confrontantes-entre-pitanga-santa-maria-do-oeste-e-boia-ventura-de-sao-roqu>. Acesso em: 10 jan. de 2023.

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SOUZA, João Valdir Alves de. Possibilidades e limites da educação popular. In SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p.149-166.



O (DES)VALOR DO TRABALHO NO CAPITALISMO PANDÊMICO

Maria Gabriela dos Santos¹
Gustavo Leoni Bordin²

À medida que a polarização social é acentuada pela crise econômica, acelerada durante a pandemia do novo coronavírus, milhões de pessoas no Brasil não apenas não conseguiram garantir uma fonte segura para sua subsistência e de sua família, como uma parcela considerável da população brasileira, que até então possuía um emprego formal, foi condenada ao desemprego ou à precariedade do trabalho informal. A degradação do trabalho já era uma realidade mesmo antes da pandemia, no fim de 2019, no Brasil, mais de 40% da classe trabalhadora encontrava-se na informalidade. Dados do IBGE captados no início da pandemia já indicavam a ampliação do desemprego, aumentando, com isso, a informalidade. A presente pesquisa, ainda em andamento, aborda o modo como a pandemia agravou nossa situação de crise, dando a ela novas formas e acentuando as desigualdades e contribuindo ainda mais para a deterioração das condições socioeconômicas da classe trabalhadora. Assim, nosso objetivo é investigar a intensificação da crise econômica e social na atual conjuntura, sua relação com o sistema econômico vigente e o interesse do Estado e suas instituições em resolver (ou não) os problemas gerados em nossa sociedade. Para o desenvolvimento desta análise utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica, além da pesquisa descritiva, e será orientada pelos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético. Para isso, a pesquisa está fundamentada teoricamente em teóricos marxistas, e será orientada por autores do campo da Sociologia do Trabalho, como, por exemplo, Ricardo Antunes.

Palavras-chave: capitalismo; pandemia; crise; trabalho informal.

1 Aluna do IFPR – Campus Pitanga do Curso Técnico em Cooperativismo integrado ao Ensino Médio. Bolsista do programa PIBIC-Jr financiado pelo IFPR/CNPq (e-mail: santosmariag21@gmail.com).

2 Professor do IFPR, Mestre em Filosofia pela UFPR (e-mail: gustavo.bordin@ifpr.edu.br).



REFERÊNCIAS:

ANTUNES, Ricardo. **Capitalismo pandêmico**. São Paulo: Boitempo, 2022.

LOSURDO, Domenico. **A luta de classes**: uma história política e filosófica. São Paulo: Boitempo, 2015.



O (DES)VALOR DO TRABALHO DA MULHER

Dâmaris Dutra Iagla¹
Gustavo Leoni Bordin²

Em todas as épocas as mulheres têm contribuído para a subsistência de sua família, assim como para a criação de riqueza social. Por isso, mesmo em sociedades pré-capitalistas, a mulher, tendo participado do sistema produtivo, desempenhou algum papel econômico. Além do mais, a ociosidade das classes economicamente dominantes foi também garantida pelo trabalho da mulher. No modo de produção capitalista, como afirma Heleieth Saffioti, o trabalho da mulher também contribui para a geração de riqueza e, assim como em outras épocas, suas funções produtivas são marginalizadas e suas capacidades subvalorizadas em prol da supremacia masculina. A presente pesquisa, ainda em andamento, possui como objetivo compreender a natureza do trabalho feminino no modo de produção capitalista e a degradação das condições socioeconômicas das mulheres. Para o desenvolvimento desta pesquisa utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica, além da pesquisa descritiva, e será orientada pelos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético. Para isso, a pesquisa está fundamentada no feminismo marxista, orientada por autoras como Heleieth Saffioti.

Palavras-chave: capitalismo; feminismo; marxismo; trabalho.

REFERÊNCIAS:

ANTUNES, Ricardo. **Capitalismo pandêmico**. São Paulo: Boitempo, 2022.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

1 Aluna do IFPR – Campus Pitanga do Curso Técnico em Cooperativismo integrado ao Ensino Médio (e-mail: damarisdutraiagla@gmail.com).

2 Professor do IFPR, Mestre em Filosofia pela UFPR (e-mail: gustavo.bordin@ifpr.edu.br).



VIOLÊNCIA POLICIAL E POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL: ALGUMAS CONEXÕES COM O IDEÁRIO EUGENISTA

Millena Dzoba de Andrade¹

Douglas Alexandre Fernandes (orientador)²

Anauzira Silveira de Rezende Kurita (vice-orientadora)³

A violência policial no Brasil é um fenômeno que há tempos causa inúmeras discussões referentes à arbitrariedade do Estado brasileiro em relação à sua população, em especial contra as pessoas negras. Segundo o alto comissário da Organização das Nações Unidas para os Direitos Humanos, Volker Turk, no ano de 2021, houve uma queda de 31% na morte de indivíduos brancos e um aumento de 6% na morte de indivíduos negros em confrontos policiais. À luz dos artigos e capítulos de livros estudados durante o projeto de pesquisa intitulado "O ideário eugenista e suas ressonâncias no Brasil: algumas reflexões", vinculado ao IFPR Pitanga, buscamos apontar algumas explicações para essa maior incidência de mortes entre indivíduos pretos no Brasil. Concluímos que, em certa medida, o ideário eugenista, desenvolvido por Francis Galton (1822-1911), contribui significativamente para o fortalecimento de práticas arbitrárias contra a população negra, pois, conforme afirmam Boarini (2003) e Diwan (2015), as ideias eugenistas defendem a hierarquização racial que estigmatiza a população negra por considerá-la inferior, e isso, conforme nossas análises, favorece em grande medida o aumento da violência policial e as consequentes mortes de indivíduos negros.

Palavras-chave: violência policial; população negra; eugenia.

1 Estudante do curso Técnico em Cooperativismo do Instituto Federal do Paraná – Campus Pitanga e participante do projeto de pesquisa “O ideário eugenista e suas ressonâncias no Brasil: algumas reflexões”; millenadzobaandrade@gmail.com.

2 Mestre em psicologia, psicólogo do Instituto Federal do Paraná – Campus Pitanga e coordenador do projeto de pesquisa “O ideário eugenista e suas ressonâncias no Brasil: algumas reflexões”; douglas.fernandes@ifpr.edu.br.

3 MBA em Gestão estratégica de negócios, Bibliotecária Documentalista do IFPR Campus Pitanga e vice coordenadora do projeto de pesquisa “O ideário eugenista e suas ressonâncias no Brasil: algumas reflexões”; rezende.kurita@gmail.com.



REFERÊNCIAS:

BOARINI, Maria Lúcia (org.). Higienismo, Eugenia e a Naturalização do social. In: BOARINI, Maria Lúcia. **Higiene e raça como projetos**: higienismo e eugenismo no Brasil. Maringá : Eduem, 2003. p. 19-43.

DIWAN, Pietra. DIWAN, Pietra. **Raça pura**: uma história da eugenia no Brasil e no mundo. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

ONU. Confrontos policiais reduziram no Brasil em 2021, diz chefe de direitos humanos. **ONU News**: Perspectiva Global Reportagens Humanas. 07 mar. 2023. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2023/03/1810952>. Acesso em: 23/03/2023.



JESUÍTAS, “CURUMINS” E PORTUGUESES NO BRASIL COLONIAL: UM ESTUDO DAS CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E INFÂNCIA NAS CARTAS JESUÍTICAS (1549-1560)

Felipe Augusto Fernandes Borges¹

Analisar as concepções de criança e infância presentes nos escritos dos primeiros padres da Companhia de Jesus no Brasil, entre 1549 e 1560 é o objetivo principal desta pesquisa. A educação formal no Brasil tem efetivo início em 1549, com a chegada dos primeiros jesuítas. Assim, a primeira educação formalizada no Brasil foi jesuítica e, por que não dizer, portuguesa. A pesquisa faz análise documental das fontes contidas nos três primeiros volumes da “Monumenta Brasiliae”. Tendo como uma das chaves de interpretação a Teoria do Processo Civilizador, do sociólogo Norbert Elias, buscamos compreender as concepções que esses padres tinham na educação das crianças, bem como as ações que moviam para catequizá-las. A pesquisa permite ainda investigar rupturas e permanências nas nossas atuais concepções de criança e infância, e, ainda, de nossa cultura e história, considerando o contexto mais amplo. Muito cedo, tanto no Brasil como em outras missões ao redor do mundo, os jesuítas compreenderam que a catequese e o ensino de crianças eram mais efetivos e duradouros que os esforços na conversão dos adultos. Até aqui, o projeto contou com a participação de três diferentes estudantes bolsistas, e houve produção de diversos textos e materiais já publicados, referenciados neste resumo. Encaminhando-se para o fim, o projeto chega à conclusão de que havia uma ideia muito forte da necessidade de “civilização” dos povos indígenas pelos padres da Companhia de Jesus, projeto que tentaram levar a cabo por meio, principalmente, da catequização e educação das crianças nativas.

Palavras-chave: educação; Companhia de Jesus; infância; processo civilizador; Brasil colônia.

REFERÊNCIAS

BITTAR, M.; FERREIRA JÚNIOR, A. Infância, catequese e aculturação no Brasil do

¹ Doutor em História, mestre em Educação e graduado em Pedagogia. Professor do Instituto Federal do Paraná – Campus Pitanga.



século 16. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 81, n. 199, p. 452-463, set./dez. 2000.

BORGES, F. A. F. A companhia de Jesus e sua relação com a coroa portuguesa: leituras historiográficas. **Gnarus Revista de História**, v.12, p. 119 - 128, 2021.

BORGES, F. A. F.; BORGES, E. A. D. Jesuítas e crianças no Brasil: um panorama das produções historiográficas. **Revista Comunicações**, v. 29, p. 163 - 188, 2022.

CHAMBOULEYRON, R. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 55-83.

DEL PRIORE, M. O papel branco, a infância e os jesuítas na colônia. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.

ELIAS, N. **O processo civilizador: formação do estado e civilização**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. v. 2

ELIAS, N. **O processo civilizador: uma história dos costumes..** Rio de Janeiro: Zahar, 2011. v. 1.

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

LEITE, S. (org). **Monumenta Brasiliae: volume I (1538-1553)**. Roma: A Patribus Eiusdem Societatis Edita 1956. (Monumenta Historica Societatis Iesu, v. 79.)

LEITE, S. (org). **Monumenta Brasiliae: volume II (1553-1558)**. Roma: A Patribus Eiusdem Societatis Edita 1957. (Monumenta Historica Societatis Iesu, v. 80.)

LEITE, S. (org). **Monumenta Brasiliae: volume III (1558-1563)**. Roma: A Patribus Eiusdem Societatis Edita 1958. (Monumenta Historica Societatis Iesu, v. 81.)

PAIVA, J. M. de. **Colonização e Catequese**. São Paulo: Arké, 2006.

PAIXAO, A. L. T.; BORGES, F. A. F. A Companhia de Jesus e a infância colonial brasileira: leituras iniciais. In: XX Semana de Educação da UFMS. **Anais [...]** Três Lagoas: UFMS, 2021. p. 1-17.

PAIXAO, A. L. T.; BORGES, F. A. F. A Companhia de Jesus e a infância colonial brasileira: apontamentos de pesquisa. In: VI ECIPE - IFPR Pitanga. **Anais [...]** Pitanga: IFPR, 2022. p. 37-40.

PAIXAO, A. L. T.; BORGES, F. A. F. Concepções históricas de infância: leituras na historiografia. In: XX Semana de Educação da UFMS. **Anais [...]**. Três Lagoas: UFMS, 2021. p. 1-12.



FILMES FINOS AUTOMONTADOS DE PECTINA E QUITOSANA CONTENDO EURÓPIO(III) E NANOPARTÍCULAS DE PRATA PARA SENSORIAMENTO ÓPTICO

Daniel Hachiya de Oliveira¹
Eryza Guimarães de Castro²
Renata Danielle Adati³

O desenvolvimento de sensores para a detecção dos inúmeros analitos aos quais o ser humano e o meio ambiente estão expostos podem ser otimizados com o estudo de sensores ópticos. Estes são dispositivos que fazem a detecção de uma substância de interesse gerando um sinal analítico visível, como mudança de coloração, emissão de luz ou supressão de luminescência. Tendo em vista as propriedades fotoluminescentes na região do visível do íon európio(III), o presente trabalho tem por objetivo explorar a resposta da emissão do íon quando inserido em sistema de filmes finos automontados, baseados nos biopolímeros pectina e quitosana. Buscando a intensificação da fotoluminescência, o sistema será combinado com nanopartículas de prata, buscando-se a intensificação pelo efeito *Metal Enhanced Luminescence*. A pectina, além de constituinte do filme, será utilizada também como agente redutor e de cobertura para as nanopartículas de prata, que terão seu tamanho e formato controlados pela relação de concentração entre os precursores. Os filmes serão montados em substrato de sílica utilizando a técnica LbL, com a inserção do íon európio(III) na solução de um dos polieletrólitos. Posteriormente, será avaliada a resposta dos sistemas obtidos frente a exposição de diferentes analitos, iniciando-se pelos que já têm relatos na literatura sobre o sensoriamento aplicando lantanídeos, como os íons cobre(II), ferro(II), ferro(III), cromato e dicromato. Apesar de o projeto se encontrar em fase de planejamento e pesquisa bibliográfica, sistemas semelhantes têm sido reportados na literatura, relatando resultados positivos no sensoriamento óptico, evidenciando o potencial do sistema proposto.

1 IFPR – Campus Pitanga / UTFPR - Campus Curitiba; Especialista em Educação Ambiental; daniel.hachiya@ifpr.edu.br / danieloliveira@alunos.utfpr.edu.br

2 UNICENTRO; Doutora em Química; eryza.castro@gmail.com

3 UTFPR – Campus Curitiba; Doutora em Química; renataadati@utfpr.edu.br



Palavras-chave: sensoriamento; európio; fotoluminescência; MEF, pectina.

REFERÊNCIAS

HULANICKI, A.; GLAB, S.; INGMAN, F.. Chemical sensors: definitions and classification. **Pure And Applied Chemistry**, v. 63, n. 9, p. 1247-1250, 1 jan. 1991. Walter de Gruyter GmbH. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1351/pac199163091247>

CAO, Shu-Mei; TAN, Hong-Hui; LIU, Xing; HUANG, Chun-Mei; QIN, Qi-Pin; ZHOU, Jian. A series of new luminescent lanthanide naphthalates: the discovery of rare multi-responsive sensor for acetone, Fe^{3+} , CrO_4^{2-} and $\text{Cr}_2\text{O}_7^{2-}$. **Dyes And Pigments**, v. 206, p. 110587, out. 2022. Elsevier BV. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.dyepig.2022.110587>.

TANG, Karen Yuanting; JIANG, Lu; YEO, Jayven Chee Chuan; OWH, Cally; YE, Enyi; LOH, Xian Jun; LI, Zibiao. Engineering luminescent pectin-based hydrogel for highly efficient multiple sensing. **International Journal Of Biological Macromolecules**, v. 166, p. 869-875, jan. 2021. Elsevier BV. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijbiomac.2020.10.243>.



WORKSHOP DE TECNOLOGIAS AGROINDUSTRIAIS (IFagroTECH) DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, CAMPUS PITANGA

Thiago Henrique Bellé¹

O IFPR é uma instituição compromissada com a inserção local, com a modificação da realidade e com o fortalecimento dos arranjos produtivos locais. A região de Pitanga está diretamente ligada aos setores agroindustriais e de agricultura familiar, que muitas vezes encontram dificuldades técnicas/tecnológicas sobre o ambiente produtivo. Diante disso, o IFagroTECH objetiva conhecer essas dificuldades para buscar soluções. Para isso, realiza-se um ciclo de visitas aos produtores já contatados, bem como visa a inclusão de novos produtores. Com essa aproximação junto aos produtores rurais, especialmente da agricultura familiar, é possível trazer esses gargalos ao ambiente interno do IFPR Campus Pitanga no dia do evento e analisar a viabilidade de projetos para a resolução dos problemas. Tem-se observado resultados práticos, como um projeto para desenvolvimento de lavadora de garrafas de baixo custo para um produtor, fruto de edições passadas. Além disso, a última edição permitiu visualizar como gargalos dos produtores visitados a dificuldade de divulgação, marketing e vendas dos produtos, tópicos que foram incluídos nas discussões e que já geraram ideias de projetos para a atual edição, bem como têm fundamentado a estruturação de cursos a serem ofertados para capacitação sobre os temas. É possível concluir que o estabelecimento de um ciclo de identificação-resolução de gargalos é o ponto chave do IFagroTECH, que certamente reflete o valor do IFPR perante à sociedade e possibilita a melhoria do arranjo produtivo local. Agradecimento à PROEPPI, AGIF e ao Campus Pitanga pelo fomento.

Palavras-chave: extensão rural; arranjos produtivos; agricultura familiar, inovação.

REFERÊNCIAS:

IFPR. Edital de Chamada AGIF/PROEPPI/IFPR N° 4/2023: normas para seleção de propostas aptas ao recebimento de auxílio financeiro ao pesquisador para a

¹ Servidor Técnico Administrativo em Educação: Técnico de Laboratório de Alimentos e Chefe da Seção de Inovação e Empreendedorismo do IFPR Campus Pitanga. E-mail: thiago.belle@ifpr.edu.br



realização do Workshop de Tecnologias Agroindustriais do IFPR – IFAgroTECH 2023.

IFPR. **Missão e Valores**. Disponível em:

<https://ifpr.edu.br/institucional/o-instituto/missao-e-valores/>. Acesso em: 27/03/2023.

IFPR. **Portaria Nº 10, de 12 de março de 2019**: disciplina, no âmbito do IFPR, o formato do evento Workshop de Tecnologias Agroindustriais do Instituto Federal do Paraná – IFAgroTECH. 2019.

RESUMOS EXPANDIDOS



EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA ÁREA DE TECNOLOGIA DE ALIMENTOS EM COOPERATIVAS DE PRODUTORES DA CIDADE DE PITANGA/PR

Douglas Rodrigues da Silva¹
Cassiana Kissel²

Palavras-chave: segurança alimentar; agroindústria familiar; programa de autocontrole; industrialização de alimentos.

INTRODUÇÃO

A agricultura familiar tem ligação direta com a economia e o desenvolvimento da região. E o fato de ter uma correlação com a economia local, traz grandes benefícios, pois uma agricultura familiar forte e rentável leva à diminuição do índice de migração, mantendo o meio de produção no ambiente familiar.

O Município de Pitanga pertence à região do Território da Cidadania Paraná Centro, sendo a sede, com aproximadamente 31,84% da população residindo na área rural (IBGE, 2010), e com mais de 200 agroindústrias.

O Instituto Federal do Paraná, Campus Pitanga, entendendo a importância das agroindústrias para o desenvolvimento socioeconômico da região, implantou o Curso Superior de Tecnologia em Agroindústria, estruturando laboratórios de processamento de produtos de origem vegetal e animal, de análises e controle de qualidade, sendo além de uma necessidade do ponto de vista acadêmico, resultado de uma decisão institucional no sentido de o Campus dar conta das demandas da comunidade na área agroindustrial, e também da percepção do IFPR de que o enfrentamento da crise, passa pelo aproveitamento das vocações e potencialidades locais.

A qualificação é o caminho mais seguro para o crescimento da agroindústria. E a relação da universidade com a comunidade se fortalece pela Extensão Universitária, ao proporcionar diálogo entre as partes e a possibilidade de desenvolver ações socioeducativas que priorizam a superação das condições de

¹ Acadêmico do curso de Licenciatura em Química do IFPR, Campus Pitanga, douglasrodriguesdasilva55@gmail.com

² Tecnóloga de alimentos, docente do IFPR, Campus Pitanga, cassiana.kissel@ifpr.edu.br



desigualdade e exclusão ainda existentes. Enquanto socializa e disponibiliza seu conhecimento, tem a oportunidade de exercer e efetivar o compromisso com a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos (SILVA, 2011).

Esse projeto de extensão teve como objetivo promover ações na área da tecnologia de alimentos em duas cooperativas de produtores da cidade de Pitanga/PR. Essas unidades desenvolvem ações de industrialização de alimentos, contando com mais de 600 associados, e focadas no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e Programa de Aquisição de Alimentos (PAA).

Além disso, outros objetivos foram delimitados como: firmar parcerias com cooperativas e entidades municipais e estaduais; realizar o diagnóstico nas cooperativas quanto às mais variadas problemáticas na área de alimentos; identificar os principais problemas envolvidos na produção/industrialização de alimentos; apresentar medidas viáveis para a resolução de problemas imediatos; levar informações sobre tecnologias de alimentos e, avaliar se as medidas adotadas apresentam potencial para garantir a produtividade; relacionar as medidas que possam ser tomadas a médio e longo prazo; melhorar o processo produtivo, diminuindo perdas e aumentando a produtividade. Quanto aos acadêmicos: um trabalho em equipe; a autogestão; o aprendizado pela prática; a interdisciplinaridade; e uma formação mais sólida. E para a instituição: a consolidação da extensão; a constituição de parcerias; o fortalecimento do elo entre os acadêmicos e o mercado de trabalho, e a publicação de trabalhos de extensão.

METODOLOGIA

A proposta do projeto “Extensão universitária na área de tecnologia de alimentos em cooperativas de produtores da cidade de Pitanga/PR” foi apresentada inicialmente aos responsáveis por órgãos de fiscalização do município. Na sequência fez-se o levantamento dos dados das cooperativas de produtores e agroindústrias familiares para apresentação da proposta do projeto.

O embasamento da equipe foi iniciado, desde o levantamento de bibliografia e legislação pertinente, até a que áreas ou conhecimentos acadêmicos a equipe conseguiria atender, e seria de interesse para as unidades que iríamos estudar.



Ficando determinado: análise de alimentos, controle de qualidade, industrialização de produtos alimentícios, segurança alimentar e de trabalho.

A próxima etapa foi à construção/elaboração de um checklist para diagnóstico, em que foram abordadas questões que possibilitassem identificar a realidade vivida e praticada pelas empresas quanto às temáticas determinadas anteriormente, para que conseqüentemente fosse feito o plano de apoio tecnológico.

O questionário foi elaborado segundo a metodologia proposta por Guelbert (2014) e adaptado conforme as condições locais, e as questões foram divididas em 5 grupos diferentes que abordam os seguintes tópicos: (1) Caracterização Física e Organizacional, (2) Aspectos Ambientais e Sanitários, (3) Características do processamento de alimentos, (4) Caracterização de Comercialização dos produtos, (5) Caracterização de Serviços de Assistência Técnica e Extensão Rural.

A quarta fase baseou-se em diagnóstico, pós-visitas e aplicação de checklist nas empresas objeto de estudo. Posteriormente foram definidas as ações necessárias no apoio tecnológico, ou seja, como os envolvidos no projeto, ou os servidores das áreas de Tecnologia de Alimentos, Engenharia de Produção, Medicina Veterinária, e bolsista poderiam auxiliar na resolução de problemas apontados no diagnóstico.

No fechamento do projeto, foram elaborados relatórios para as empresas analisadas, e os relatórios para cumprir as exigências do edital de fomento.

DISCUSSÕES

O projeto contou com um bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Extensão/Fundação Araucária – PIBEX Graduação/FA, que frequentemente atualizou o embasamento teórico pertinente às temáticas escolhidas e à legislação. As parcerias estabelecidas foram com a secretaria municipal de agricultura e pecuária e quanto às unidades objetos de estudo, são uma cooperativa de produtores, e uma agroindústria de embutidos.

A cooperativa de produtores não desenvolve atividade de industrialização de alimentos, contando apenas com a recepção/entrega de gêneros às escolas, atendendo ao edital do PNAE e PAA. Enquanto que a agroindústria familiar está



inserida no consórcio CID Centro - Consórcio Intermunicipal para o Desenvolvimento Rural e Urbano Sustentável da Região Central do Estado do Paraná. Este é um Consórcio Público firmado a partir de parcerias de municípios da região Central do Paraná visando o desenvolvimento desta região. Ambas vinculadas ao serviço de inspeção municipal de produtos de origem animal.

Em diagnóstico preliminar as maiores dificuldades são quanto ao programa de autocontrole (PAC), documentos e burocracias. Muitas pessoas entendem a necessidade da documentação, mas não o fazem, ou não conseguem dispor de tempo, e às vezes pessoal, para fazer os devidos controles.

Existe dificuldade de como registrar os controles de sua produção e produtos, mesmo quando modelos lhes foram indicados. Verificou-se também o acúmulo de funções, maior nas agroindústrias familiares, que se limitam às pessoas da família, não dispendo de colaboradores externos a esse núcleo, ou às vezes pelo principal responsável, não querer dividir as funções ou obrigações.

Outra consideração é quanto a natureza da atividade. No projeto pretendia-se trabalhar com cooperativa que houvesse processamento/industrialização de alimentos. E quando da visita inicial, a de aplicação de checklist, e até mesmo no diagnóstico, muitas coisas não se aplicava, pois não havia processamento de alimentos, e contrariando as práticas de registro usuais de uma indústria, a cooperativa usava registros manuais em cadernos.

Os recursos destinados ao município de Pitanga - PR para aquisição de produtos alimentícios da agricultura familiar, para a merenda escolar têm aumentado, sendo um novo e importante mercado para os agricultores familiares locais comercializarem seus produtos (PADILHA et al., 2018).

Apesar da inquestionável importância da agricultura familiar brasileira, esse segmento foi marginalizado no processo de modernização da agricultura. Uma das causas deve-se ao fato das tecnologias propostas, na maioria, serem inadequadas aos sistemas de produção, principalmente porque foram produzidas sem considerar as condições socioeconômicas e agroecológicas desses agricultores.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto nos mostrou a necessidade de transferir tecnologias aos produtores rurais (cooperativa) e agroindústrias, na forma de um programa, para implementar gestão dos sistemas produtivos de qualidade, por meio do intercâmbio direto, aproveitando as competências existentes em várias áreas no IFPR. Existe muita dificuldade no entendimento, na prática e no armazenamento de documentos que são fundamentais atualmente para os órgãos de fiscalização.

A extensão universitária é um importante campo de formação para graduandos por articular os aprendizados acadêmicos com as demandas sociais. Assim, o projeto “Extensão universitária na área de tecnologia de alimentos em cooperativas de produtores da cidade de Pitanga/PR”, foi realizado em sua maior parte por um acadêmico do curso de licenciatura em Química, que por sua vez, adquiriu novas experiências e aprendizados com o decorrer do projeto, destacando os aprendizados sobre gestão de qualidade dos alimentos que também pode ser transmitido para a área de química, além de compreender como as cooperativas de produtores são importantes para mover a economia local da cidade e como essa área apresenta grandes oportunidades, visto que falta muita estrutura e conhecimentos específicos para essas cooperativas. Ademais, as dificuldades enfrentadas pela falta de conhecimentos que decorrerem do estudante ser um acadêmico de licenciatura em Química, foram minimizadas, pois com a bolsa PIBEX foi possível a dedicação ao projeto e aos estudos.

Com a execução do projeto de extensão, foi possível vislumbrar a atuação dos acadêmicos no dia a dia das agroindústrias, e a importância desses profissionais para a cidade, dando a oportunidade de identificar e elaborar soluções para os problemas presentes nas unidades de produção de alimentos.

Agradecemos à Fundação Araucária pela Bolsa PIBEX Graduação/FA (Programa Institucional de Bolsas de Extensão/Fundação Araucária).



REFERÊNCIAS

GUELBERT, T. F. **Estratégias de marketing para agroindústrias familiares**. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Florianópolis. 2014.

IBGE. **CENSO 2010**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=411960&search=parana|pitanga|infograficos:-historico>. Acesso em abril de 2021.

PADILHA, N. et al. A contribuição do PNAE para o desenvolvimento rural sustentável no município de Pitanga – PR. **Brazilian Journal of Development**. Curitiba, v. 4, n. 7, ed. esp., p. 4351-4365, nov. 2018.

SILVA, Valéria. **Ensino, pesquisa e extensão**: uma análise das atividades desenvolvidas no GPAM e suas contribuições para a formação acadêmica. Vitória, novembro de 2011.

LICOR DE PITAYA PITANGUENSE

Maria Eduarda Pires da Silva¹
Neiva Marina Batista de Lara²
Cassiana Kissel³

Palavras-chave: desenvolvimento de novos produtos; *Hylocereus polyrhizus*; maceração; cachaça.

INTRODUÇÃO

A pitaya é um fruto exótico que, por sua apresentação, formato, cor e sabor diferenciado, desperta a curiosidade das pessoas, e muitos questionam o seu valor comercial. Mas os consumidores que experimentam e descobrem seus benefícios, buscam além da fruta, produtos elaborados com ela.

A planta pitaya é uma espécie frutífera perene e de hábito epífita secundária (trepadeira), pertencente à família das cactáceas e ao gênero *Hylocereus*, e está dentro da ordem das Caryophyllales, que é caracterizada pela presença de aréolas contendo espinhos (ESQUIVEL, 2004).

As pitayas são conhecidas mundialmente como Dragon Fruits ou Frutas-do-Dragão (SANTOS; PIO; FALEIROS, 2022). A parte comestível do fruto, o mesocarpo (polpa), apresenta cores que variam do vermelho púrpura brilhante ao branco (CANTO, 1993), possui diminutas sementes pretas distribuídas de forma homogênea e representa de 60 a 80% do peso em frutos maduros. Ela apresenta textura mucilaginosa e possui um rendimento de cerca de 55% do fruto, podendo variar entre as espécies (LIMA *et al.*, 2013).

A pitaya é conhecida por possuir uma ampla gama de compostos bioativos benéficos à saúde, porém ainda são poucas as informações disponíveis (ABREU *et al.*, 2012).

A pitaya contém muita umidade (85%), poucos lipídios (0,2 a 0,6%) e proteínas (1%), maior quantidade de carboidratos (12%), e quantidades de minerais

1 Acadêmica do curso superior de Tecnologia em Agroindústria do IFPR/ Campus Pitanga, mariaeduardapiresdasilva88@gmail.com

2 Acadêmica do curso superior de Tecnologia em Agroindústria do IFPR/ Campus Pitanga, neivamarinabl@gmail.com

3 Tecnóloga de alimentos, docente do IFPR / Campus Pitanga, cassiana.kissel@ifpr.edu.br

e de vitaminas que não se destacam em relação a outras frutas. O que chama a atenção para inúmeros estudos é a quantidade de compostos bioativos, principalmente pigmentos e metabólitos fenólicos. Esses metabólitos especiais, nos seres humanos, em baixas concentrações, desempenham um importante papel de proteção como agentes antioxidantes, capazes de retardar ou inibir a oxidação de diversos substratos (GOBBO-NETO; LOPES, 2007; NUNES *et al.*, 2014).

A importância nutricional dessa fruta está relacionada também com a presença de quantidades consideráveis de carboidratos, vitamina E (0,26 µg/100g), beta-caroteno (1,4 µg/100g), licopeno (3,4 µg/100g), ácido ascórbico, (BELTRÁNOROZCO *et al.*, 2009; WHICHIENCHOT; JATUPORNPIPAT; RASTALL, 2010) além de vitaminas B1, B2 e B3, polifenóis, potássio, magnésio e cálcio (ABREU *et al.*, 2012; COSTA, 2012). As quantidades significativas de ácido ascórbico, carotenóides, (ABREU *et al.*, 2012) betalaínas e compostos fenólicos contidos na fruta, são responsáveis por sua capacidade antioxidante, fazendo com que ela tenha um potencial para ser considerada como alimento funcional (FATHORDOOBADY *et al.*, 2016; TENORE; NOVELLINO; BASILE, 2012).

Os oligossacarídeos presentes na pitaya são resistentes ao pH ácido do estômago e parcialmente resistentes a α -amilase e possuem atividade prebiótica, ou seja, servem de alimento seletivo para os *Lactobacillus* e as bifidobactérias do intestino (ORTIZ-HERNÁNDEZ; CARRILLO-SALAZAR, 2012).

Normalmente o consumo da fruta é ao natural, no entanto, a polpa congelada pode ser usada para a produção de sorvetes, iogurtes, geleias, conservas, compotas, sucos, doces e bolos (COSTA, 2012). Ademais, a pitaya também pode ser utilizada comercialmente como fonte da enzima protease (AMID; MANAP; ZOHDI, 2014). E já se encontra disponível para compra, inúmeras bebidas com pitaya, como vinho, licor, cerveja, energéticos, gin, entre outros.

O conceito do novo produto é variável. Pode-se dizer que é sempre aquele que é novo para a empresa ou para o mercado; passa por um processo de desenvolvimento e depois é testado. Estudam-se novas aplicações alimentares, otimização de formulações, níveis de processamento, características finais do alimento, avaliação sensorial/medições de parâmetros – aroma, sabor, cor, textura, consistência, etc.. Interessa que os fatores sejam inovadores e decisivos na



aceitabilidade de produtos por parte dos consumidores (CASTRO, 2003).

De acordo com a legislação brasileira, licor é a bebida obtida por mistura, com graduação alcoólica de 15 a 54 °GL e com percentual de açúcar superior a 30 g.L-1 elaborado com álcool etílico potável de origem agrícola, ou bebidas alcoólicas, adicionada de extrato ou substâncias de origem vegetal ou animal, substâncias aromatizantes, saborizantes, corantes e outros aditivos permitidos (BRASIL, 2009).

A definição de licor é bastante variada, contudo, todos os autores mencionam os elementos principais de um licor que é uma bebida dita “por mistura” composta de uma fonte alcoólica, uma fonte de sabor, e uma fonte de açúcar (TEIXEIRA *et al.*, 2007). Podem ser classificados quanto à forma de obtenção a quente ou a frio; quanto ao percentual de açúcar e de álcool e proporção açúcar/álcool em comuns, finos e superfinos; e de acordo com o método de preparação, podem ser licores obtidos por destilação, maceração, ingestão ou misturas de óleos essenciais (AQUARONE *et al.*, 2011).

O álcool é a matéria-prima principal do licor e interfere diretamente na sua qualidade. Vários tipos de álcool podem ser utilizados, conferindo características especiais ao licor, como o conhaque, uísque, vodca, aguardente ou álcool de cereais. Uma das bebidas fermento-destiladas mais produzidas no mundo é a aguardente, caracterizada pela fermentação de mostos açucarados de vegetais, em especial, de cana de açúcar, que é considerada uma importante atividade econômica do Brasil (BOGUSZ *et al.*, 2006).

Cachaça é a denominação típica e exclusiva da aguardente de cana-de-açúcar produzida no Brasil, sendo produzidos cerca de 1,2 a 1,3 bilhões de litros de cachaça por ano, são mais de 40 mil produtores e as microempresas correspondem a 99% do total de produtores (ABRABE, 2013).

Dentre estas microempresas se destacam os pequenos alambiques, onde a principal fonte de renda é a cachaça, e a produção de licores de frutas artesanais concedem vantagens para aproveitamento de frutas e crescem valor nutricional à bebida de modo a agregar valor na produção, tornando-se uma alternativa para aumento de renda de pequenos produtores considerando que a tecnologia de produção do licor é simples, e o produto é de longa vida de prateleira quando armazenado em temperatura ambiente (TEIXEIRA *et al.* 2007).

Tendo em vista os aspectos positivos da Pitaya, e levando em consideração a produção dessa fruta no município de Pitanga/PR, o projeto integrador teve como objetivo o desenvolvimento de licores com Pitaya vermelha (*Hylocereus polyrhizus*) e cachaça, produzidas na cidade de Pitanga/PR.

METODOLOGIA

As Pitayas foram doadas por produtor, localizado na linha Cantú, da cidade de Pitanga/PR, sendo frutos maduros da espécie *Hylocereus polyrhizus*, ou seja, pitaya de polpa vermelha, desenvolvidos e colhidos manualmente. A cachaça artesanal foi adquirida em uma cooperativa, e os demais ingredientes como açúcar e água, adquiridos em comércio local. Toda a parte experimental do projeto foi executada nos laboratórios do Instituto Federal do Paraná, Campus Pitanga, onde utilizou-se de um Delineamento Inteiramente Casualizado (DIC), em esquema fatorial 2x2, conforme a tabela 1, sendo as variáveis independentes: teor de açúcar e o tempo de maceração, e as variáveis dependentes o teor alcoólico, pH e teor de sólidos solúveis (° Brix).

A cachaça foi caracterizada quanto ao teor alcoólico, conforme a metodologia descrita por IAL (2008). E as frutas foram caracterizadas quanto ao diâmetro com auxílio de régua. Na sequência foram lavadas e escovadas em água corrente, imersas em uma solução de hipoclorito a 0,1% por 10 minutos, e enxaguadas com água filtrada e secas naturalmente à temperatura ambiente. O despulpamento foi manual, com a determinação do teor de sólidos solúveis, medido em graus Brix, com o auxílio de refratômetro da marca Vortex modelo VX090ATC, sendo utilizada apenas a polpa.

Tabela 1. Valores utilizados no planejamento experimental.

Variáveis independentes	Símbolo	Níveis	
		-1	+1
Teor de açúcar	A	100 g	350 g
Tempo de maceração	M	7 dias	14 dias

Para a obtenção dos extratos alcoólicos foi utilizado o processo de infusão



preparado conforme o delineamento experimental, onde todos os tratamentos foram com polpa de pitaya e cachaça, na proporção 1:1, sendo que dois tratamentos (T1 e T4) foram com 7 dias de maceração, e outros dois tratamentos (T2 e T3) foram com 14 dias de maceração. Na sequência os tratamentos foram filtrados para a adição da calda.

Para a elaboração da calda foram utilizados 100g de açúcar (nos tratamentos T1 e T3), e 350g (nos tratamentos T2 e T4), para 1 litro de água, e submetida à fervura por 20 minutos, resfriada em banho maria, e adicionada ao extrato alcoólico filtrado na proporção de 2:1 (extrato: calda).

Os licores obtidos foram homogeneizados e armazenados em garrafas de vidro, mantidos em repouso para ocorrer a incorporação do açúcar por 15 dias independente do tempo de maceração do extrato alcoólico, e na sequência foram avaliados quanto ao teor alcoólico, °Brix e pH, segundo metodologia de IAL (2008).

Os dados obtidos ainda não foram avaliados, mas serão submetidos a análises de variância, e a comparação de média, realizada pelo teste de correlação e teste de Student a 5% de probabilidade com auxílio de software Statistica 8.0.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As pitayas de polpa vermelha (*Hylocereus polyrhizus*) apresentaram valores médios para o diâmetro de fruto de 6,9 cm. Na literatura, são observados valores médios de 7,3 cm de diâmetro (ESQUIVEL; STINTZING; CARLE, 2007; MOREIRA *et al.*, 2011), e de 8,01 cm de diâmetro (CORDEIRO *et al.*, 2015). Essas divergências provavelmente são resultado das diferenças edafoclimáticas das regiões de cultivo.

As pitayas apresentaram valor médio de sólidos solúveis de 10°Brix, sendo inferiores ao relatado em outros trabalhos. Enciso *et al.* (2011) encontraram para frutos de pitaya, *H. undatus*, colhidos totalmente maduros, valores de sólidos solúveis entre 11,6 e 13,6 °Brix. Yah *et al.* (2008), trabalhando com frutos de pitaya-vermelha de polpa branca, observaram valores de sólidos solúveis de 12,6 °Brix, enquanto Cordeiro *et al.* (2015), ao avaliar pitayas totalmente maduras produzidas em Minas Gerais, encontraram valores médios de 13,14 °brix. Esses resultados

indicam que, apesar de serem de espécies diferentes ou em lugares de cultivo diferentes, os valores de sólidos solúveis são semelhantes, com isso a aceitabilidade de *H. polyrhizus* pelo consumidor pode ser favorecida.

As avaliações de teor alcoólico, °Brix e pH, estão em execução nos tratamentos T2 e T3 (maior tempo de maceração), não sendo possível apresentá-los. No entanto, testes preliminares resultaram em teores alcoólicos variando de 20 a 22° GL, com teores de Brix de 10 a 20, e pH na faixa de 4,95.

Castro (2021), ao avaliar o teor de sólidos solúveis de licor de pitaya elaborado com álcool de cereal, encontrou média de 48,91 °Brix e teor alcoólico de 17,94% v/v. Fernandes *et al.* (2018) citam teores variáveis de Brix para licores de pitaya elaborados com duas fontes alcoólicas em dois tempos de infusão. Porém essa variação de sólidos solúveis em bebidas classificadas como licores é permitida, pois a legislação brasileira define uma extensa faixa de utilização de açúcar, sendo que os valores encontrados estão dentro do parâmetro exigido pela legislação em valores superiores a 30g/L.

O teor alcoólico encontra-se dentro do parâmetro conforme o permitido pela legislação brasileira que recomenda uma variação de 15 a 54% (v/v) de álcool para licores de frutas (BRASIL, 2009). A maioria dos licores industriais de frutas possui teor alcoólico declarado em rótulo de 18 a 25 °GL, considerando o mais comum o licor com teor alcoólico inferior a 25% v/v. E existe uma tendência em diminuir o teor alcoólico dessa bebida, buscando o equilíbrio entre gosto doce e sabor alcoólico, onde a preferência é por licores cujo teor alcoólico seja inferior a 25% álcool, expressos em graus GayLussac (°GL) (PENHA *et al.*, 2003).

Outra consideração é quanto à preferência pela obtenção de licores por maceração, realizada sem o uso do calor, como ocorre na infusão e é o método mais indicado quando a matéria-prima é sensível ao aumento da temperatura, ou quando seus componentes são facilmente solúveis a frio (LIMA, 2010). E, conforme a legislação brasileira (BRASIL, 2009), os licores podem ser classificados conforme o seu teor de açúcar em: Licor seco (contém mais de 30 e no máximo 100 g de açúcares/L); Licor fino (contém mais de 100 e no máximo 350 g de açúcares/L); Licor creme (contém mais de 350 g de açúcares/L); Licor escarchado ou cristalizado (saturada de açúcares parcialmente cristalizados).



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto está na fase de análise do produto elaborado, com a posterior avaliação dos dados. O licor de pitaya com a cachaça resultou em uma bebida de coloração atrativa, porém pela falta de equipamento, não se conseguiu avaliar sua coloração. Sendo que após o término das atividades, resulte em artigo científico e conclusão de projeto integrador.

REFERÊNCIAS

ABRABE. **Mercado - Categorias de bebidas**: Licores. 2013. Disponível em <https://www.abrabe.org.br/>. Acesso em: outubro de 2022.

ABREU, W. C. *et al.* Características físico-químicas e atividade antioxidante total de pitaias vermelha e branca. **Revista do Instituto Adolfo Lutz**, São Paulo, v. 71, n. 4, p. 656-61, 2012.

AMID, M.; MANAP, M.Y. A.; ZOHDI, N. K. Purification and characterization of alkaline-thermostable protease enzyme from pitaya (*Hylocereus polyrhizus*) waste: A potential low cost of the enzyme. **BioMed Research International**, New York, v. 2014, p. 1-8, 2014.

AQUARONE, E. *et al.* **Biotecnologia Industrial**: biotecnologia na produção de alimentos. v. 4, São Paulo: Blücher, 2011. 523 p.

BELTRÁN-OROZCO, M. C. *et al.* Ascorbic acid, phenolic content, and antioxidante capacity of red, cherry, yellow and white types of pitaya cactus fruit (*Stenocereus stellatus* Riccobono). **Agrociencia**, Texcoco, v. 43, n. 2, p. 153-162, 2009.

BOGUSZ J. S. *et al.* Composição química da cachaça produzida na região Nordeste-Brasil. **Ciência e Tecnologia de Alimentos**. Campinas, 2006. 793-798p.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. Decreto n. 6871, de 4 de junho de 2009. Regulamenta a lei nº 8.918 de 14 de julho de 1994. Dispõe sobre a padronização, a classificação, o registro, a inspeção, a produção e a fiscalização de bebidas. **Diário Oficial da União**. Acesso em: outubro de 2022.

CANTO A. R. **El cultivo de pitahaya em Yucatán**. Yucatan: Universidade Autônoma Chapingo, 53p, 1993.

CASTRO, A. G. de (coord.). **A química e a reologia no processamento dos alimentos**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003. p. 56 – 59. (Ciência e técnica).



CASTRO, V. A. de. **Produção e caracterização físico química de licor artesanal de pitaya (polyrhizus)**. Goiânia: PUC-Goiás / Escola de Engenharia, 2021.

CORDEIRO, M. H. M; *et al.* Caracterização Física, Química E Nutricional Da Pitaia-Rosa De Polpa Vermelha. **Revista brasileira de fruticultura**, v. 37, n. 1, Jaboticabal. Março, 2015.

COSTA, A. C. **Adubação orgânica e ensacamento de frutas na produção de pitaia vermelha**. 2012. 69 p. Tese (Doutorado em Agronomia/Fitotecnia)-Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2012.

ENCISO, T. O. *et al.* Calidad postcosecha de frutos de pitahaya (*Hylocereus undatus* haw.) cosechados entres estados de madurez. **Revista Fitotecnia Mexico**, Chapingo, v. 34, n. 1, p. 63-72, 2011.

ESQUIVEL P. **Los frutos de las Cactáceas y su potencial como matéria prima**. En: Agronomía Mesoamericana Universidad de Costa Rica. v. 15, n. 2, p. 215- 219, 2004.

ESQUIVEL, P.; STINTZING, F. C.; CARLE, R. Comparison of morphological and chemical fruit traits from different pitaya genotypes (*Hylocereus* sp.) grown in Costa Rica. **Journal of Applied Botany and Food Quality**, San Pedro, v. 81, p.7-14, 2007.

FATHORDOOBADY, F. *et al.* Effect of solvent type and ratio on betacyanins and antioxidant activity of extracts from *Hylocereus polyrhizus* flesh and peel by supercritical fluid extraction and solvent extraction. **Food Chemistry**, Barking, v. 202, p. 70-80, 2016.

FERNANDES, T. F. S. *et al.* Caracterização físico-química do licor de pitaya (*hylocereus undatus*) obtida a partir de duas fontes alcoólicas. **Congresso internacional das ciências agrárias**. COINTER-PDVAGRO.2018.

GOBBO-NETO, L.; LOPES, N. P. Plantas medicinais: fatores de influência no conteúdo de metabólitos secundários. **Química Nova**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 374-381, 2007.

IAL, Instituto Adolfo Lutz. Procedimentos e determinações gerais. Cap. IV. In: **Métodos físico-químicos para análise de alimentos**. 4. ed. São Paulo, 2008. 55-124p.

LIMA, C. A. *et al.* Características físico-químicas, polifenóis e flavonoides amarelos em frutos de espécies de pitaias comerciais e nativas do Cerrado. **Revista Brasileira de Fruticultura**, Cruz das Almas, v. 35, n. 2, p. 565-570, 2013.

LIMA, U. A. Licores. Cap. IV In: FILHO, W. G. V. *et al.* **Bebidas alcoólicas**. São



Paulo: Blucher, 2010. v. 1. p. 425 – 447.

MOREIRA, R. A. *et al.* B.Produção e qualidade de frutos de Pitaia-vermelha com adubação orgânica e granulado bioclástico . **Revista Brasileira de Fruticultura**, Jaboticabal, v.33,n. 1, p.762-766, 2011. Número especial.

NUNES, E. N. *et al.* Pitaia (*Hylocereus* sp.): Uma revisão para o Brasil. **Gaia Scientia**, João Pessoa, v. 4, n. 1, p. 90-98, 2014.

ORTIZ-HERNÁNDEZ, Y. D.; CARRILLO-SALAZAR, J. A. Pitahaya (*Hylocereus* spp.): a short review. **Comunicata Scientiae**, Teresina, v. 3, n. 4, p. 220-237, 2012.

PENHA, E. M. *et al.* Efeito dos Teores de Álcool e Açúcar no Perfil Sensorial de Licor de Acerola. **Brazilian Journal of Food Technology**, Campinas, v.6, n.1, 2003. 33-42p.

SANTOS, D. N. dos; PIO, L. A. S.; FALEIRO, F. G. (ed.). **Pitaya**: uma alternativa frutífera. Embrapa cerrados. Brasília, DF: ProImpress, 2022.

TEIXEIRA, L. J. Q. *et al.* Testes de Aceitabilidade de Licores de Banana. **Revista Brasileira de Agrociência**, Pelotas, v.13, n.2, p. 205-209, 2007.

TENORE, G. C.; NOVELLINO, E.; BASILE, A. Nutraceutical potential and antioxidant benefits of red pitaya (*Hylocereus polyhizus*) extracts. **Journal of Functional Foods**, Napoli, v.4, n.1, p.129-136, 2012.

WICHENCHOT, S; JATUPORNPIPAT, M; RASTALL, R. A. Oligosaccharides of pitaya (dragon fruit) flesh and their prebiotic properties. **Food Chemistry**, Barking, v. 120, p. 850-857, 2010.

YAH, A. R. C. *et al.* Cambios físicos, químicos y sensoriales en frutos de pitahaya (*Hylocereus undatus*) durante su desarrollo. **Revista Fitotecnia Mexicana**, Chapingo, v. 31, n. 1, p. 1-5,2008.



OFICINA TEMÁTICA “A QUÍMICA DAS BOLHAS DE SABÃO” PARA O ENSINO DO CONCEITO TENSÃO SUPERFICIAL

Ana Carolina Paiva Martins¹
Thais Adriana de Paula²
Jocieli Fabri³
Milena Scorsato⁴
Ana Paula Hilário Gregório⁵

Palavras-chave: proposta didática; contextualização; temas sociais; experimentação; ensino e aprendizagem de química.

INTRODUÇÃO

Uma questão que é frequentemente discutida entre professores e pesquisadores do ensino de ciências é a problemática do processo de ensino e aprendizagem (SILVA; CLEMENTE; PIRES, 2015, p. 2). Este processo nada mais é do que a capacidade de construir um conhecimento e aprender de maneira concreta e eficaz, sem se apoiar apenas na memorização (PIAGET, 1977).

Estudos já feitos por autores como Leal (2009), Santos e Schnetzler (2014) mostraram que o ensino que prevalece nas escolas ainda é aquele em que o professor transmite o conhecimento e os alunos são espectadores do conteúdo proposto. Com esse tipo de ensino há um questionamento dos alunos em relação à utilidade desses conteúdos recebidos em uma aplicação futura para a sua vida (LEAL, 2009; POZO; CRESPO, 2009).

Segundo estudos de Marcondes (2008) e Silva *et al.* (2014), as oficinas temáticas devem trabalhar os conhecimentos de uma maneira inter-relacionada e contextualizada, proporcionando aos alunos uma participação ativa na construção do seu próprio conhecimento. De uma maneira resumida, algumas características

1 Instituto Federal do Paraná (Campus Pitanga), Licenciatura em Química, anacarolianapaivamartins@gmail.com.

2 Instituto Federal do Paraná (Campus Pitanga), Licenciatura em Química, thais.adrianadp@outlook.com.

3 Instituto Federal do Paraná (Campus Pitanga), Licenciatura em Química, jocielifabri@gmail.com.

4 Instituto Federal do Paraná (Campus Pitanga), Licenciatura em Química, milena99scorsato@gmail.com.

5 Instituto Federal do Paraná (Campus Pitanga), Doutora em Ensino de Ciências, ana.gregorio@ifpr.edu.br.

principais das oficinas temáticas para SILVA *et al.* (2014, p. 483), são:

Utilização da vivência dos alunos e dos fatos do dia a dia para organizar o conhecimento e promover aprendizagens; abordagem dos conteúdos de Química a partir de temas relevantes que permitam a contextualização do conhecimento; estabelecimento de ligações entre a Química e outros campos do conhecimento necessários para se lidar com o tema em estudo e participação ativa do estudante na elaboração do seu conhecimento.

Para o desenvolvimento de uma oficina temática, é necessário levar em consideração dois princípios: contextualização e experimentação. Por meio da Figura 1, é possível analisar como eles estão relacionados.

FIGURA 1- Princípio das Oficinas Temáticas



Fonte: SILVA *et al.* (2014)

Outro fator importante na hora de se pensar em uma oficina temática é o tema a ser escolhido, uma vez que a temática deve permitir ao aluno uma contextualização do conhecimento e possibilitar a realização das atividades experimentais com caráter investigativo. Essas questões devem ser levadas em consideração durante o planejamento didático do professor, a fim de que a curiosidade do aluno seja instigada e permita que ele possa testar e aperfeiçoar suas ideias e pensamentos. Além disso, todos os conceitos escolhidos para serem trabalhados durante a oficina devem ser coerentes com a idade e o aprendizado dos alunos e possuir um nível de aplicação que permita aos alunos uma aprendizagem significativa (PAZINATO; BRAIBANTE, 2014). Assim, neste trabalho, temos como



objetivo apresentar a oficina temática intitulada “A Química das Bolhas de Sabão”, relacionada ao conceito de tensão superficial.

METODOLOGIA

A oficina temática foi desenvolvida no contexto da disciplina de Estágio Supervisionado IV do curso de licenciatura em Química do IFPR - Campus Pitanga. A partir da abordagem metodológica dos três momentos pedagógicos proposta por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2009), que consiste em: Problematização Inicial (PI), Organização do Conhecimento (OC) e Aplicação do Conhecimento (AC), a oficina temática “A Química das Bolhas de Sabão” foi estruturada.

A implementação da proposta didática foi realizada com alunos do 2º e 3º ano do ensino médio do Colégio Estadual Prof.^a Júlia H. de Souza, localizado no município de Pitanga-PR durante o horário de aula, no período vespertino. A oficina teve duração de, aproximadamente, uma hora e meia.

Após a realização da oficina temática, aplicou-se um questionário para saber a opinião dos estudantes sobre a utilização de oficinas temáticas na aprendizagem de determinado conteúdo. As perguntas encontram-se no quadro 1.

Quadro 1 - Questionário

Questionário
<ol style="list-style-type: none">1. O que você achou da oficina química das bolhas? Descreva sua experiência?2. Qual dos experimentos mais chamou sua atenção? Por que?3. Gostaria de participar de mais oficinas temáticas como essa?4. Quais melhorias vocês sugerem para essa oficina?5. A oficina contribuiu para a aprendizagem do conteúdo proposto? Descreva.

Fonte: Os autores, 2023

DISCUSSÕES

Segundo estudos de Marcondes (2008) e Silva *et al.* (2014), as oficinas temáticas devem trabalhar os conhecimentos de uma maneira inter-relacionada e contextualizada, proporcionando aos alunos uma participação ativa na construção do seu próprio conhecimento.

O conteúdo escolhido para ser discutido a partir da oficina temática bolhas de sabão foi tensão superficial. A seguir, descrevemos todas as etapas da oficina temática.

Durante a problematização inicial, foi realizado um questionário investigativo mostrado no quadro 2, a fim de analisar qual era o conhecimento prévio dos alunos acerca da temática e conteúdo proposto.

Quadro 2 - Questionário investigativo

QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO
<ol style="list-style-type: none">1. Quem aqui já brincou de bolhas de sabão?2. Como vocês fazem bolhas de sabão?3. Vocês sabem nos contar porque as bolhas de sabão se formam?4. Seria possível fazermos bolhas de sabão somente com água?5. Alguém já estudou ou ouviu falar sobre tensão superficial?6. Será que é possível fazer uma bolha de sabão com algum outro formato?7. Por que as bolhas de sabão tem uma coloração diferente?

Fonte: Os autores, 2023

Na Organização do conhecimento foi explicado mais sobre os conceitos a serem trabalhados, polaridade e tensão superficial. Isso foi feito por meio de dois experimentos realizados em sala de aula.

O primeiro experimento foi realizado para verificar a existência da tensão superficial. Primeiramente, um copo descartável foi sendo preenchido até próximo à borda com água. A proposta desse experimento consistia em fazer com que os alunos conseguissem colocar uma agulha na superfície da água, sem que ela caísse no fundo do copo. Feito isso, explicou-se aos alunos o porquê e como ocorre esse fenômeno. Dando continuidade, solicitamos que os estudantes adicionassem gotas de detergente na água e observassem o que ocorreria. Seguidamente, explicou-se o



conteúdo que norteou essa atividade experimental.

O segundo experimento proposto foi denominado como “leite psicodélico”, para que os alunos observassem de diferentes maneiras e com diferentes líquidos a tensão superficial. Em um prato, foi colocado leite, de forma a cobrir o fundo do recipiente. Depois, os estudantes pingaram corantes no leite. Com um cotonete que foi mergulhado no detergente, os estudantes deveriam ir colocando esse bastonete nos pontos do leite em que havia corante a fim de observar o ocorrido. Após, perguntou-se aos estudantes qual a relação dos dois experimentos realizados. Posteriormente, fez-se a explicação dos conceitos envolvidos nas atividades práticas.

Após a realização desses experimentos, fez-se a seguinte pergunta: “Mas o que tudo isso que acabamos de explorar está relacionado com as bolhas de sabão?”

Logo após, explicou-se aos alunos qual a relação de tudo que foi abordado até o momento da oficina com a temática “bolhas de sabão”. Depois, ensinou-se aos alunos como fazer um suporte para as bolhas de sabão. Foi feita a mistura de apenas água e detergente para eles testarem. Seguidamente, perguntou-se para os estudantes se teria alguma forma de deixar as bolhas de sabão mais resistentes.

Por fim, na Aplicação do Conhecimento retomou-se algumas perguntas realizadas na PI e fez-se outras questões apresentadas no quadro 3.

Quadro 3 - Questionário após a aplicação da oficina

Questionário posterior aplicação da oficina
<ol style="list-style-type: none">1. Vocês sabem se há como fazer bolhas sabão mais duradouras?2. Vocês sabem nos contar por que as bolhas de sabão se formam?3. Seria possível fazermos uma bolha somente com água?4. Por que as bolhas tem uma coloração tão bonita?5. Por que as bolhas flutuam no ar?

Fonte: Os autores, 2023.

Após a resposta dos alunos, levou-se os mesmos para a quadra de esportes, onde foi realizada uma prática de bolhas de sabão gigantes com os suportes produzidos em sala de aula.

Na aplicação do conhecimento foi aplicado um questionário, a fim de saber a

opinião dos alunos a respeito da oficina temática, considerando que foi o primeiro contato deles com este tipo de atividade.

Ao analisarmos as respostas do questionário, mostrado no quadro 1, em relação à primeira pergunta: “O que você achou da oficina “Química das Bolhas”? Descreva sua experiência.”, um dos alunos disse que a oficina foi “muito interessante, deveríamos ter mais aulas assim, achei bem explicativo [...]”. Outro aluno apontou que “[...] temos basicamente só aulas em sala e a matéria acaba sendo bastante cansativo, se acontecesse isso mais vezes seria interessante”.

A segunda questão que os alunos se depararam foi “Qual dos experimentos mais chamou sua atenção? Por que?”. Um dos alunos disse que “O experimento do leite, foi muito legal ver as cores se espalhando”, em compensação teve outros que apontaram que o que mais chamou a atenção foi o da bolha de sabão. “A experiência das bolhas de sabão foi incrivelmente maravilhoso, eu gostei muito. [...]”

A terceira questão foi “Gostaria de participar de mais oficinas temáticas como essa?” Todos os alunos responderam que sim, um deles ainda citou “Sim, quebrar um pouco essas rotinas de aulas que ficamos em sala.”

A quarta questão foi “Na sua opinião, quais melhorias vocês sugerem para essa oficina?”. Um dos alunos disse: “Ter mais, e mais experiências” e outro citou que “Nenhuma, achei que as meninas explicaram muito bem, na minha opinião não melhoraria nada”.

Os dados coletados por meio da quinta questão “A oficina contribuiu para a aprendizagem do conteúdo proposto? Descreva”. Um dos alunos apontou que “sim, pois explicaram sobre tensão superficial, por que foi um conteúdo novo para mim, fazer o experimento junto com os colegas.” Outro aluno disse também que “[...], aprendemos algo que ainda não aprendemos e ainda participamos dos experimentos [...]”

A partir das respostas relatadas no questionário respondido pelos alunos, fica evidente a importância de se praticar atividades no ensino. As aulas, de modo tradicional, não devem ser deixadas de lado, mas sim, serem inovadas estrategicamente, para que os alunos participem das aulas e não apenas vejam isso como uma obrigação, utilizando a oficina temática como complemento que auxilie o professor nas aulas de Química.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após analisados os questionários, fica notório que os estudantes se envolveram tanto na realização das atividades, quanto nas discussões que a oficina proporcionou. Os estudantes apresentaram respostas que reforçam a importância das Oficinas Temáticas tanto na construção de conceitos científicos, como também no entendimento da temática.

A oficina temática “A química das bolhas de sabão”, foi importante para o desenvolvimento de conteúdos científicos, e isso fica evidente analisando as respostas dos alunos durante a oficina, pois no início eles possuíam poucos conhecimentos prévios, e após os experimentos e explicações, eles já conseguiam relacionar uma experiência com a outra, bem como responder questões que no início não sabiam.

Com os resultados obtidos, pode-se afirmar que a utilização de diferentes estratégias metodológicas, como as oficinas temáticas, favorecem o ensino de Química, bem como outras áreas de ensino.

Diante da experiência obtida com a realização da oficina temática, conclui-se que há potencialidade e versatilidade desta ferramenta, para assim produzir uma aprendizagem dando sentido e significado em várias áreas do conhecimento.

REFERÊNCIAS

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, A. J.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências Fundamentos e Métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LEAL, M. C. **Didática da química: fundamentos e práticas para o Ensino Médio**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

MARCONDES, M. E. R. **Proposições metodológicas para o Ensino de Química: Oficinas Temáticas para a Aprendizagem da Ciência e o Desenvolvimento da Cidadania**. Revista em extensão. 2008; 7:67-77.

PAZINATO, M. S.; BRAIBANTE, M. E. F. Oficina temática composição química dos alimentos: uma possibilidade para o ensino de química. **Química Nova na Escola**. v. 36, n. 4, p. 289-296, 2014.



PIAGET, J. **Psicologia da Inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

SANTOS, W. L. P.; SCHNETZLER, R. P. **Educação em química**: compromisso com a cidadania. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2014.

POZO, J. I.; CRESPO, M. Á. G. **A aprendizagem e o ensino de ciências**: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SILVA, C. S.; CLEMENTE, A.D.; PIRES, D. A. T. Uso da experimentação no ensino de química como metodologia facilitadora do processo de ensinar e aprender. **Revista CTS IFG**. Luziânia. v.1, n. 1, p. 1-15, 2015.

SILVA, G. S.; BRAIBANTE, M. E.; BRAIBANTE, H. T. S.; PAZINATO, M. S.; TREVISAN, M. C. Oficina temática: uma proposta metodológica para o ensino do modelo atômico de Bohr. **Ciência e Educação**. v. 20, n. 2, p. 481-495, 2014.



QUAL A DISTINÇÃO ENTRE A AVALIAÇÃO SOMATIVA E FORMATIVA? QUAL DELAS SERIA MAIS EFICAZ?

Rosimari Ruth de Oliveira¹
Orientador: Luciano Rudnik²

Palavras-chave: avaliação somativa; avaliação formativa; avaliação da aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O tema que irei abordar trata-se de dois modelos de avaliações, sendo estas, a avaliação formativa e a somativa. Também definirei as características de cada uma destas avaliações e como elas repercutem no desempenho do aluno. A definição mais aceita de avaliação discorre que ela é uma atividade de comunicação entre o aluno e o professor. Para complementarmos esse entendimento, a princípio, a avaliação é: “Uma tomada de decisão sobre o que relevante sobre fazer para terminado fim definido; uma recolha de informações; interpretação de informações recolhidas; desenvolvimento de uma ação fundamentada recorrente”. (SANTOS, p. 639).

Pode se dizer que também é um processo de comprometimento da função real do professor, sendo esta, a de ensinar e posteriormente certificar se o aluno realmente aprendeu.

Para buscar definições sobre cada uma das avaliações, farei uma breve apresentação das duas modalidades. A **avaliação formativa** permite que o aluno tenha mais tempo para aprender, possibilitando-lhe uma nova oportunidade de conseguir o resultado esperado pelo professor. Em relação às estratégias avaliativas usadas para a modalidade formativa, Santos (2016), afirma que:

O fato de em qualquer dos casos em análises as estratégias desenvolvidas serem prolongadas no tempo, permitindo aos alunos repensarem e refazerem as suas produções, cria segundo os professores, contextos propícios à aprendizagem. (SANTOS, 2016, p. 651).

¹ Estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia – IFPR Campus Pitanga.

² Docente do IFPR campus Pitanga.



No caso da **avaliação somativa**, o aluno é avaliado através de uma nota. Neste sentido, ele não passa por um processo de reinserção ao conteúdo, para assim poder ser novamente avaliado.

A avaliação somativa tem como principal propósito, avaliar a aprendizagem e, com propósito secundário, avaliar para aprender, invertendo se esta ordem de importância para o caso da avaliação formativa. (Santos, 2016, p. 642).

Este tema será de grande importância para mim, como acadêmica do curso de pedagogia. Também é um tema muito interessante, e que me despertou curiosidade.

METODOLOGIA

O presente trabalho consiste em uma pesquisa bibliográfica voltada a caracterizar os tipos de avaliação apresentados e uma pesquisa de campo de modo a identificarmos a eficácia de uma aplicação de tais avaliações durante o ano letivo de uma turma de ensino médio.

Uma pesquisa de campo é um estudo que é feito após a pesquisa bibliográfica. Esta opção de pesquisa serve para um bom entendimento do assunto abordado pelo autor. A pesquisa pode ser de forma:

- 1.Quantitativa-Descritiva: Objetivo de confirmar hipóteses, análise de um fato. Este modelo de pesquisa, utiliza técnicas de coletas de dados como exemplo: entrevistas, questionários e formulários.
- 2.Exploratórias: Neste modelo de pesquisa, objetiva-se aprofundar o conhecimento do pesquisador sobre o assunto estudado. Pode ser usada para a elaboração de um questionário, também para servir de base para uma pesquisa futura auxiliando a formular hipóteses ou na formação de problema de pesquisa. Além disso, também pode auxiliar no entendimento dos conceitos. Como método de coleta de dados, utiliza se questionários, entrevistas e observação participante.

3. Experimentais: Objetiva-se com este método, testar hipóteses, tipo causa-efeito. É utilizado instrumentos que podem incluir: grupo de controle, seleção de amostras probabilísticas e manipulações de variáveis independentes, visando controlar fatores propícios. A pesquisa de campo pode ser feita em laboratório, ou no campo. A pesquisa de campo, visa a compreensão de aspectos da sociedade. Já a pesquisa de laboratório, se designa para o estudo de pessoas, animais, minerais em ambientes controlados. Este modelo de pesquisa, é considerado o mais difícil de ser elaborada, porém se concentra maior exatidão resultante.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA OU DISCUSSÕES

O que é avaliação

No livro de Hadji (Hadji, 1994), encontramos a opinião de professores quando indagados a definir o que é avaliação. Na visão destes professores, o ato avaliativo caracteriza-se em: **Verificar, estimar, situar, representar, determinar, dar um conselho**. Neste sentido, o autor fala que estas etapas precisam ser complementadas com um dos seguintes objetos: **saberes, saber fazer, produzir trabalhos**, entre outros.

Contudo, para Santos (2016), o ato avaliativo pode ser definido através das seguintes etapas:

1. Uma tomada de decisão sobre o que é relevante fazer em relação a algum fim definido;
2. Uma recolha de informações;
3. A interpretação da informação recolhida;
4. O desenvolvimento de uma ação fundamentada dela recorrente.

Considerando as etapas de definição da avaliação podemos dizer que as três primeiras se refletem em um julgamento, e a quarta se confirma com as primeiras e marca o fim definido para o processo. Deste modo na avaliação, caracteriza se em duas definições que seriam estas, avaliar para ajudar a aprender e avaliar para sintetizar. No primeiro caso trata-se da avaliação formativa, no segundo, está relacionada à avaliação somativa.

Avaliação somativa

Avaliação somativa é uma avaliação tradicional e não está relacionada com uma metodologia que visa tirar as dúvidas. Os alunos são avaliados através de uma nota e o fato do aluno possuir ou não alguma habilidade não é levado em consideração. Esta maneira de avaliar classifica o aluno. Em muitos casos o que define a nota é o seu comportamento, o professor usa a avaliação para puni-los e não para ajudá-los a aprender, e isso acontece, muitas vezes, sem o conhecimento dos alunos. Dessa maneira, as avaliações são, na realidade, uma forma de controle comportamental dos alunos, quando deveria ser para avaliar as aprendizagens.

A avaliação somativa causa efeitos negativos aos alunos deixando-os com sentimentos de incapacidade, ansiedade, perda de motivação para estudar, frustração e exclusão. Os alunos acabam sentindo aversão pela disciplina. Alguns alunos vivenciam também situações de recuperação punitiva, a qual se deparam com uma prova ainda mais difícil do que a anterior. Ou seja, ao invés de ajudar aos alunos a se recuperarem, passa a ser uma armadilha. A avaliação somativa não é usada a favor do aluno, ao contrário, são práticas que os prejudicam.

Avaliação formativa

Para o autor a avaliação deve ser envolvida por um trabalho que aplica vários registros e em diferentes aspectos. É preciso, então, caracterizar e descrever, não apenas uma atividade, mas vários campos de avaliação, a avaliação deve ser plural. Avaliar significa tentar estabelecer elos, pontes, entre diferentes níveis de realidade daquele que constrói e formula o juízo do valor, e daquilo em que incide esse juízo, ainda que se trate da mesma pessoa, num ato de autoavaliação. De acordo com os materiais de pesquisa e relatos e opiniões de autores dos mesmos, a avaliação formativa é a maneira de avaliar mais correta, eficaz e benéfica ao aluno e à sua aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até o presente momento levantamos informações sobre a avaliação e sua eficácia no processo de aprendizagem. Dessa forma ficou claro que os aspectos educacionais da avaliação podem ir muito além da mera verificação da



aprendizagem. Pudemos perceber que ela faz parte do processo de aprendizagem e pode ser utilizada para que haja um momento privilegiado de estudo por parte dos alunos. Durante as entrevistas percebemos que alguns ainda se sentem desconfortáveis com essa modalidade avaliativa, por ainda acharem que o seu propósito deveria ser dar uma nota e aprovar ou reprovar o aluno. Porém, não foi difícil perceber que todos os envolvidos sentiam que estavam estudando mais e aprendendo mais participando de uma avaliação formativa.

Na trajetória de formação de uma pedagoga podemos dizer que há um momento decisivo, em que temos que escolher rumos que definirão nossa atuação como professora. Um desses momentos, certamente, trata-se da forma que faremos uso da avaliação. Seria ela usada apenas para testar e taxar os alunos como sendo aptos ou não? Definitivamente esse trabalho mostra que podemos abrir as possibilidades para novos rumos da avaliação e, por que não dizer, momentos singulares de estudos.

REFERÊNCIAS

HADJI, Charles. **A avaliação, regras do jogo**: das intenções aos instrumentos. 4. ed. Porto: Porto Editora, 1994.

SANTOS, Leonor. A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, jul./set. 2016.



FALTA DE INTERESSE EM APRENDER MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS

Paula Lohana Neves dos Santos¹
Prof. Orientador: Luciano Rudnik²

Palavras-chave: matemática; ensino fundamental; aprendizagem; motivação; interesse.

INTRODUÇÃO

A temática desta pesquisa é o interesse em aprender matemática no Ensino Fundamental - Anos Iniciais e será abordado o problema de desinteresse dos alunos na aprendizagem matemática. Diante da problematização, o objetivo desta pesquisa é encontrar e apresentar definições sobre a causa do interesse dos alunos em aprender matemática no Ensino Fundamental - Anos Iniciais, em específico entender as circunstâncias que os tornam desinteressados, definir o conceito de interesse e apresentar a relação professor e aluno no que refere-se a aprendizagem e motivação.

O desejo pela temática surgiu por meio de experiências vivenciadas enquanto aluna do ensino fundamental, as aulas eram extremamente significativas aos meus olhos, porém, era perceptível a quantidade de alunos que tinham despreço em relação a esta disciplina. Logo, no campo acadêmico esta pesquisa pode contribuir com a minha formação enquanto professora e socialmente poderá contribuir na formação de professores e em suas práticas pedagógicas.

Portanto, a pesquisa será bibliográfica, desenvolvida por intermédio de documentos e artigos, dentre eles, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo de grande influência na educação que possibilita informações sobre a especificidade da matemática no Ensino Fundamental, seus objetivos e a organização curricular da disciplina. Deste modo, a BNCC será o primeiro passo da pesquisa, buscando analisar o que a matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental propõe aos alunos e qual a finalidade dos conteúdos.

¹ Estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia – IFPR Campus Pitanga.

² Docente do IFPR Campus Pitanga.



Deste modo, o presente estudo desenvolverá a análise da motivação e interesse dos alunos no processo de aprendizagem, estabelecendo a relação desses dois conceitos para o alcance de um desenvolvimento significativo e quais as características que podem sujeitar ao desinteresse por parte do aluno e dificuldades de ensino por parte do professor de acordo com Carolina Roberta Moraes e Simone Varela (MORAES; VARELA, 2007). Por essa razão, a relação entre professor e aluno será pautada a fim de compreender a influência deste vínculo tanto ao interesse dos alunos por aprender, quanto à motivação no seu processo de aprendizagem, fomentando os aspectos de afetividade para conduzir uma boa relação em sala de aula e a considerar as particularidades do aluno de modo individual (MAYER; COSTA, 2017).

Ao fim dessa pesquisa, espera-se compreender as concepções que geram o interesse e desinteresse dos alunos em relação às aulas de matemática e descobrir práticas pedagógicas sucintas para os professores, definindo não apenas conceitos para uma boa relação entre professor e aluno e a motivação, mas também metodologias e práticas que ofereçam melhores planejamentos para o componente curricular de matemática.

METODOLOGIA

A metodologia a ser trabalhada é a revisão bibliográfica sobre o tema de pesquisa. A revisão bibliográfica possibilitará ampliar o estudo sobre a problematização de desinteresse em aprender matemática no Ensino Fundamental - Anos Iniciais, contextualizando a investigação e trazendo novos rumos para pesquisar sobre a prática pedagógica mediante revisão narrativa, que pode proporcionar a relação de várias produções textuais com enfoque neste tema e trazer novas perspectivas e métodos para ensinar e aprender matemática.



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA OU DISCUSSÕES

A MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL PELA BNCC

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (2018), a matemática no ensino fundamental precisa garantir que os alunos relacionem observações empíricas do mundo real a representações (tabelas, figuras e esquemas) enquanto associam a uma atividade matemática (conceito e propriedade), fazendo induções (raciocínio) e conjectura (hipóteses). Sendo assim, espera-se que os alunos desenvolvam a capacidade de identificar oportunidades para a utilização da matemática, resolvendo problemas com a aplicação de conceitos, hipóteses, procedimentos e resultados para solucionar e interpretar situações (BRASIL, 2018).

Deste modo, a BNCC (2018) propõe que o ensino fundamental deve ter compromisso com o desenvolvimento do letramento matemático, este nome refere-se à capacidade de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, favorecendo a criação de hipóteses, análises, formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas. Segundo a BNCC (2018):

É também o letramento matemático que assegura aos alunos reconhecer que os conhecimentos matemáticos são fundamentais para a compreensão e a atuação no mundo e perceber o caráter de jogo intelectual da matemática, como aspecto que favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico, estimula a investigação e pode ser prazeroso (fruição). (BRASIL, 2018, p. 268).

O desenvolvimento dessas habilidades está relacionado às formas de organização da aprendizagem matemática, como análise de situações da vida cotidiana, de outras áreas do conhecimento e da própria Matemática. Os processos matemáticos de resolução de problemas, de investigação, de desenvolvimento de projetos e da modelagem podem ser objeto e estratégia para a aprendizagem ao longo de todo o Ensino Fundamental, esses processos de aprendizagem são ricos para desenvolver competências fundamentais para o letramento matemático (raciocínio, representação, comunicação e argumentação) e para o desenvolvimento



do pensamento computacional, pensando deste modo, pode se dizer que o letramento matemático é a interpretação matemática (BRASIL, 2018).

A MOTIVAÇÃO E INTERESSE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Ao tratar de aprendizagem da matemática, pode-se compreender que a motivação é um fator que pode influenciar no interesse dos alunos. Diante disso, neste tópico apresentaremos a predominância da motivação no processo de ensino-aprendizagem segundo Carolina Roberta Moraes e Simone Varela (MORAES; VARELA, 2007).

Para Moraes e Varela (2007), há indícios de motivação humana desde o nascimento, com o afeto recebido pelo bebê que o motiva a alimentar-se ou até mesmo enquanto criança, manipulando objetos e se motivando a brincar, porém, conforme seu crescimento, é necessário que a criança seja conduzida a essa motivação que, para as autoras, tem o objetivo de torná-los competentes, ou melhor, que se sintam competentes em seu meio social.

O reforço externo, relativo à performance das habilidades adquiridas vindo dos pais e conhecidos, possibilita o incentivo à motivação. Se a performance for percebida pela criança, ao adquirir um aperfeiçoamento, então, poderá levá-la a uma boa autoestima, e também à motivação intrínseca ou interna. Por outro lado, a criança que pouco percebe as suas competências, necessita de maior estímulo externo, possui baixa autoestima e demonstra-se ansiosa, e ainda, enxerga pouca perspectiva de melhora em suas habilidades (MORAES; VARELA, 2007, p. 4).

Desse modo, compreende-se que a motivação é conduzida também externamente na vida do indivíduo, abrangendo não somente a escola, mas o ambiente familiar e a sensação de segurança e estima, ou seja, a criança muitas vezes não presencia este estímulo no âmbito familiar e demonstra-se inseguro também no convívio escolar.

Portanto, para Moraes e Varela (2007), o conceito de interesse e motivação devem ser diferenciados ao mesmo tempo que indissociáveis no processo de ensino e aprendizagem, pois interesse é o ato de prender-se a atenção em uma ou mais coisas que almeja, porém esse desejo não é suficiente para manter-se focado e



determinado, enquanto a motivação é a determinação, ou seja, a resistência em persistir em direção à ação pretendente.

Na perspectiva do processo de aprendizagem, a motivação deve ser considerada em todos os aspectos, apesar de ser um desafio ao professor alcançar todos seus alunos, por essa razão a prática pedagógica do educador deve conter acompanhamento, contato, informação, participação, afetividade e por último mas não menos importante, ter paciência no processo do aluno, pois seguindo estes predominantes o professor estará colaborando com desenvolvimento motivacional da criança (MORAES; VARELA, 2007).

No entanto, a prática pedagógica deve considerar os conhecimentos e experiências trazidos pelos alunos, pois seus hábitos dizem muito sobre seu emocional e por meio destas observações o professor conduzirá o seu desenvolvimento (MORAES; VARELA, 2007).

Parte-se do pressuposto de que a desmotivação interfere negativamente no processo de ensino-aprendizagem, e entre as causas da falta de motivação, o planejamento e o desenvolvimento das aulas realizadas pelo professor são fatores determinantes. O professor deve fundamentar seu trabalho conforme as necessidades de seus alunos, considerando sempre o momento emocional e as ansiedades que permeiam a vida do aluno naquele momento (MORAES; VARELA, 2007, p. 2).

Diante das observações pautadas pelas autoras, foi possível assimilar que a motivação é fundamental para a aprendizagem da criança e exige a condução das pessoas com quem ela convive, tanto no convívio familiar quanto no convívio escolar. É necessário que a mesma se sinta reconhecida e capaz de realizar ações, por isso cabe ao professor ao ministrar as aulas de matemática implementar esses fatores ao seu planejamento e prática pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta pesquisa, foi possível refletir sobre as metodologias utilizadas em sala de aula para o ensino de matemática e a influência das práticas pedagógicas na aprendizagem dos alunos. O quão importante é a motivação para o



interesse dos alunos em aprender matemática, sem contar a necessidade do professor em ser flexível, ou seja, adaptar suas práticas conforme as particularidades de seus alunos.

É compreensível que alcançar todos os alunos de uma sala de aula não é tarefa fácil, mas a pesquisa possibilitou compreender que a relação entre professor e aluno é indispensável, conhecer os alunos é um fator que ajuda a compreender em quais pontos é necessário trabalhar, criar uma relação que facilite entender como está o emocional dos alunos corresponde a criação da afetividade em sala de aula. Aliás, como foi pautado na pesquisa, o professor deve entender que seus alunos de forma individual carregam experiências obtidas fora da escola, e que as mesmas influenciam em seu comportamento dentro da escola. Diante disso, o afeto entre professor e aluno é indissociável e diz respeito tanto ao aprender, quanto a ensinar.

Logo, por meio desta pesquisa poderei buscar novos conhecimentos sobre o tema, como analisar metodologias e práticas que contribuam para o ensino de matemática no Ensino Fundamental - Anos Iniciais e aprofundar os estudos relacionados ao desinteresse e motivação. Estes estudos serão feitos por meio da revisão bibliográfica, a fim de buscar, analisar e descrever quais metodologias e práticas relevantes para obter-se um bom aprendizado dos alunos em matemática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/o-que>. Acesso em 10 de fevereiro de 2023 às 23:17.

MORAES, Carolina Roberta; VARELA, Simone. Motivação do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem. **Revista Eletrônica de Educação**. v. 1, n. 1, 2007. Disponível em: Artigo_06Motivacao-libre.pdf f(d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net) Acesso em 25 de março de 2023 às 22:37.

MAYER, Cristiane Matos; COSTA, Débora da. A relação professor e aluno. **Revista Maiêutica**. v. 5, n. 1, p. 35-41, 2017. Disponível em: uniasselvi.com.br Acesso em 29 de março de 2023 às 13:18.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. **A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor**. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf>. Acesso em 29 de março de 2023 às 15:09.



PROJETO WASH NO ESTADO DO PARANÁ

Fernanda do Carmo Cezario¹
Orientadores: Luciano Rudnik²
Leandro Delgado de Souza³

Palavras-chave: programação; Scratch; oficinas; informática.

INTRODUÇÃO

A ciência e a tecnologia devem ser tratadas como bem comum a serviço da sociedade. Inspirado nas experiências dos professores Pappert e Negroponte do MIT e idealizado pelo pesquisador Dr. Victor Pellegrini Mammana, o Workshop Aficionados em Software e Hardware (WASH) visa usar a programação nos processos de aprendizagem, também desenvolvendo a região e popularizando a ciência, tecnologia, inovação e melhorando o ensino das ciências, através da produção de jogos no contexto educacional, ampliando o conhecimento dos educandos e estimulando a iniciação científica.

Inicialmente foi implantado no CTI Renato Archer (Unidade de Pesquisa do Ministério de Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações- MCTI), em Campinas-SP (de 2013 a 2018). Atualmente vem sendo disseminado no estado do Paraná nos municípios de Assaí, Cambé, Doutor Camargo, Santo Inácio e Pitanga e em outros do Brasil todo.

O projeto, em parceria com a Fundação Araucária, a Rede Federal de Educação, as Universidades, as administrações municipais, as escolas das redes municipais e estaduais, é essencial para desenvolver a cultura científica e o método tecnológico nestes territórios, estimulando a educação e o desenvolvimento desta região. E por meio do WASH-STEAM educandos, bolsistas/monitores, coordenação, orientadores, professores, gestores públicos, representantes das comunidades e voluntários conseguem vivenciar e interagir entre si.

O programa se vale de uma proposta colaborativa e participativa não formal,

1 Estudante do curso Técnico em Cooperativismo Integrado ao Ensino Médio do IFPR Campus Pitanga.

2 Docente do IFPR Campus Pitanga.

3 Docente do IFPR Campus Pitanga.



promovendo oficinas onde educandos e monitores utilizam da Ferramenta Scratch, criada por um grupo do Instituto de Tecnologia de Massachusetts, ofertadas no contraturno escolar e propiciando a vivência entre crianças e adolescentes.

METODOLOGIA

Resguardado o método científico como valor central, as oficinas podem ser adaptadas às características, aptidões, temáticas, necessidades e interesses das instituições e comunidades envolvidas (livres).

Seguimos como referencial metodológico o documento de referência constante na Portaria nº 178/2018/SEI-CTI, bem como, as vivências dos 7 anos em execução do Programa, adequado à realidade local, que resumidamente prevê:

- Mobilizar no território as redes de ensinos;
- Apresentar o Programa aos gestores e interessados;
- Formalizar a adesão dos parceiros através de Portaria ou de Termo de Adesão e Compromisso a metodologia do Programa WASH que se manifestaram oficialmente firmando esses instrumentos;
- Construir com as equipes da Coordenação do WASH, as entidades promotoras, com os gestores locais e a comunidade escolar, o plano de trabalho a ser executado nas oficinas do ensino fundamental e médio;
- Elaborar com os coordenadores, orientadores e comunidade escolar os planos de trabalhos individuais dos estudantes do ensino médio, técnico e de graduação que atendam ao método científico, além da jornada de pesquisa.
- Preparar os bolsistas para atuarem como multiplicadores nas oficinas WASH-STEAM, do ensino fundamental;
- Os conteúdos para os temas da Iniciação Científica serão definidos pelos orientadores e orientados;
- Serão ministradas oficinas para o ensino fundamental, as temáticas serão construídas com as comunidades envolvidas, tendo como referência a linguagem de programação, audiovisual, sempre atenta à metodologia



orientada a projeto;

- O registro a *compliance* do programa e a multiplicação dos conteúdos divulgados e apresentados às instituições e parceiros;

Os conteúdos serão compartilhados e documentados nas plataformas de gestão do Programa WASH, do CNPq, nos sites do WASH e de demais parceiros.

- Aplicar e expandir a metodologia do WASH nas instituições parceiras, conforme o Documento de Referência do WASH constante na Portaria nº 178/2018/SEI-CTI;
- Utilizar a metodologia de disseminar o Programa WASH para outras cidades brasileiras;
- As oficinas do WASH, em andamento, e o conhecimento gerado com a multiplicação e popularização da ciência, serão disseminados como “boas práticas” a outras cidades brasileiras que tenham interesse no Programa. As oficinas têm como característica essa capacidade de serem rapidamente apropriadas pelas instituições interessadas e serem customizadas de acordo com a região e público a ser atendido, potencializando assim a sua disseminação;
- Pretende-se, após o desenvolvimento do projeto, apresentar os trabalhos e pesquisas desenvolvidas em fóruns, feiras, congressos, eventos de CT&I, de abrangências municipal, regional e nacional. Além de evidenciar os resultados dos trabalhos, esse tipo de divulgação também permite o registro acadêmico das atividades de Iniciação Científica.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA OU DISCUSSÕES

Um importante pensador sobre o uso de computadores na educação, pioneiro nos estudos sobre inteligência artificial e tecnologia, em um tempo que onde computadores mal existiam e a tecnologia começava a dar seus primeiros passos, e a Internet sequer tinha sido pensada, Seymour Papert (1928-2016), desenvolvedor do "Construcionismo" mudou a forma como o mundo pensa a educação e o processo de aprendizagem, no qual o mesmo processo acontece fazendo-o, onde o



próprio aluno constrói seu conhecimento a partir do seu interesse e de alguma ferramenta que o auxilie, assim como o computador, por exemplo, no caso do Programa Wash. Assim, o aluno assume o papel de protagonista, aprende fazendo e pensando sobre o que está desenvolvendo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolvimento das oficinas foi possível notar uma melhoria significativa na produtividade e no interesse dos alunos pelo aprendizado, assim como a concentração e o desenvolvimento do raciocínio lógico, a imaginação e o pensamento crítico. A busca incessante pelo conhecimento e a curiosidade dos mesmos cada vez maior pelo conteúdo acarretou em pouquíssimas faltas durante os períodos e aulas cada vez mais dinâmicas.

Assim também como tem desenvolvido a parte pedagógica e interpessoal dos monitores que participam do projeto, sejam como bolsistas ou voluntários.

Resultados:

- Desenvolvimento de um método complementar e replicável de Iniciação Científica e Tecnológica para crianças, adolescentes e jovens com uso intensivo de TICs, no turno e contraturno escolar;
- Promoção da alfabetização científica e tecnológica envolvendo as redes: federal, municipal e estadual de ensino dos municípios;
- Estímulo do processo de aprendizagem em atividades de STEAM, promovendo vivências, oficinas, utilizando o método científico e ferramentas diversas como o Scratch, audiovisual, softwares que permitem o aprendizado sobre programação de computadores para iniciantes;
- Estímulo da formação e produção em audiovisual;
- Planejamento e inserção dos dados que correspondem à base de registro do Programa na plataforma de gestão;
- Promoção soluções tecnológicas efetivas, inovadoras, integradas e alinhadas à estratégia do Programa;
- Otimização de recursos necessários à execução do WASH nas instituições parceiras;



- Contribuição com o letramento digital;
- Promoção de seminários sobre documentação e metodologia científica, filosofia e história do conhecimento na humanidade;
- Apresentação da linguagem de programação para o ensino básico;
- Favorecimento ao estímulo da iniciação científica;
- Promoção de ações de disseminação de conhecimentos em Ciência e Tecnologia;
- Desenvolvimento de habilidades relacionadas ao método científico e de STEAM;
- Estimulação de crianças, adolescentes e adultos, de qualquer idade ou escolaridade na apropriação da linguagem de programação;
- Estimulação de aprendizagem por meio da orientação a projetos para alunos dos ensinos médio, técnico e de graduação;
- Disseminação e popularização da ciência e a tecnologia atendendo a Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (ENCTI);
- Desenvolvimento de vivências de curta duração (oficinas) para alunos do Ensino fundamental;
- Ofertar oficinas de formação e produção em audiovisual;
- Realização de formação para os multiplicadores;
- Promoção de formação continuada com os educadores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/o-que>. Acesso em 10 de fevereiro de 2023 às 23:17.

PAPERT, S. **Mindstorms**: children, computers and powerful ideas. Brighton: The Harvester Press, 1980.



CORES: SENTIDOS E SIGNIFICADOS

Pietra Eurich Martins¹
Tania Regina Rossetto²

Palavras-chave: cor; sentido; significado.

INTRODUÇÃO

Esse estudo se vincula ao projeto de pesquisa: *Trabalho criador: produções de estéticas e artísticas*, que apresenta como objetivo geral explicitar a contribuição da arte no que corresponde à construção de novas realidades no campo individual e coletivo.

Nessa etapa, apresentamos um levantamento inicial de uma pesquisa sobre cores. As cores estão presentes em nosso cotidiano em praticamente tudo o que utilizamos, e parece inevitável que tenhamos algumas cores que nos atraia mais e outras que não gostamos. O sentimento pode ser atribuído a alguma experiência vivenciada o que faz aquela cor se tornar única com um significado pessoal, o que ultrapassa concepções firmadas ao longo da história e das mais diversas culturas e usos recorrentes das cores.

No entanto, recorreremos à construção histórica, cultural e social das cores ao estabelecermos que como problemática da pesquisa está em como as pessoas se apropriam das cores, quais os sentidos e significados atribuídos a elas. Como objetivos destacamos: realizar uma enquete sobre as cores que as pessoas mais gostam e quais os motivos; apresentar a constituição histórica, cultural e social do significado das cores; analisar o significado pessoal das cores mediante a construção histórica e cultural pontuada na teoria.

1 Estudante do curso Técnico em Cooperativismo Integrado ao Ensino Médio – IFPR Campus Pitanga, bolsista do Projeto de Pesquisa *Trabalho Criador: produções estéticas e artísticas* vinculada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/JR - IFPR), e-mail: eurichpietra2@gmail.com

2 Professora do IFPR – Campus Pitanga da área de Arte e coordenadora do Projeto de Pesquisa *Trabalho criador: produções de estéticas e artísticas*; e-mail: tania.rossetto@ifpr.edu.br.

METODOLOGIA

Este estudo foi realizado por meio de abordagem teórica e prática com a utilização de uma enquete *online*. As obras utilizadas como referência foram: *O Homem e seus símbolos* de Carl Gustav Jung (JUNG, 2016) e a obra *Da cor à cor inexistente* de Israel Pedrosa (PEDROSA, 2014).

O estudo prático – enquete, foi realizado por meio de um aplicativo de pesquisa *online*, *Google Forms*. Foram encaminhadas duas perguntas pelo aplicativo de mensagem *whatsApp*: 1) Qual a sua cor favorita; 2) Qual o significado dessa cor tem para você e porque ela é sua favorita. A enquete foi realizada com estudantes e servidores do IFPR Campus Pitanga no período de 22/03 a 27/03/2023. Nesse período foram obtidas 22 respostas, conforme Tabela 1.

Tabela 1. Respostas referentes à enquete.

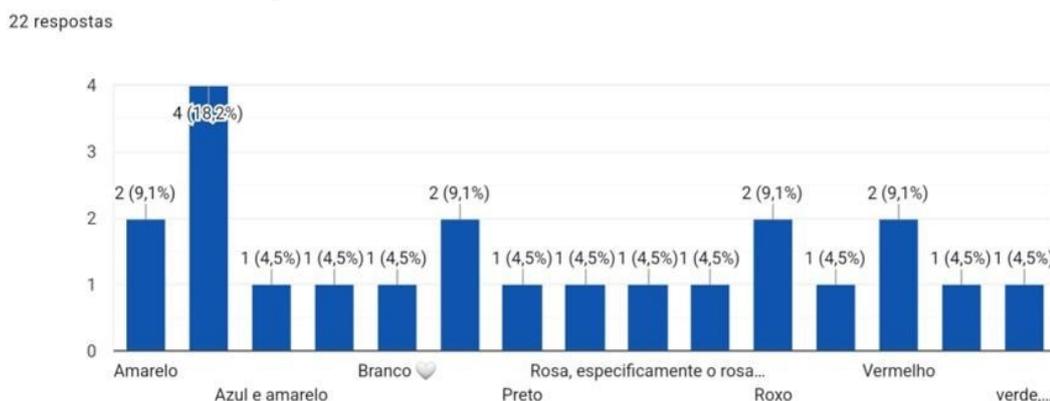
Roxo	Essa cor me passa a sensação de poder e ao mesmo tempo calma, gosto da forma como ela se destaca e chama a atenção.
Preto	Preto é profundidade, o infinito, é ele que dá destaque para que todas as outras cores possam brilhar.
Azul e Amarelo	Por muito tempo gostei do azul, deve ser porque eu estava em uma fase da minha vida onde eu enfrentava muitos problemas e vivia em um ambiente estressante. Eu era muito rigorosa em pontos negativos, então as outras cores não eram tão relevantes. A partir do momento em que comecei a me erguer, ver outras possibilidades e impor positividade, comecei a gostar de amarelo em homenagem a Van Gogh, a quem pude me sentir acolhida, não só pelas artes, mas pela sua filosofia. Desde então busco apreciar outras cores. Assim como busco tentar melhorar.
Azul	1) Porque ela me traz calma. 2) O significado dessa cor pra mim é de coisas boas, sensações de tranquilidade e limpeza. 3) Ela traz uma sensação de alegria e paz. Parece um pedaço do céu.
Laranja	1) Laranja me remete a felicidade, alegria, inocência e afetividade. Minha cor favorita mudou no decorrer dos anos, mas a primeira cor que elegi como favorita com meus quatro anos foi laranja. Hoje em dia me lembro das brincadeiras e acreditares da infância, ao olhar para o laranja tudo isso volta a mente. 2) É a cor do pôr do sol, que me remete ao clima praiano e por isso me traz bastante paz. Me lembra dos momentos de descanso, de se desconectar das correrias da vida e de se reconectar consigo.
Branco	Paz e harmonia, representando toda a paz que o mundo não tem.
Rosa	Bom, sempre gostei muito de rosa, desde pequenininha, rosa me traz paz e harmonia visual, especificamente o rosa claro.
Branco	Tem uma áurea de leveza, e em questão de roupas combina com quase tudo.
Amarelo	1) O amarelo é uma cor que me traz um sentimento de calma e alegria ao

	mesmo tempo, ela me traz uma sensação calorosa. 2) Por que me remete ao sol, que traz energia, quando coloco as roupas para secar ao sol elas vem com o cheiro de sol, ou seja o cheiro de amarelo.
Roxo	1) Eu gosto de roxo porque ela e uma cor que me deixa tranquilo, e uma cor forte, mas ao mesmo tempo uma cor relaxante. 2) ao olhar a cor roxa sinto sensação de paz e leveza, ela se encaixa próxima de qualquer outra cor, é uma cor vibrante por isso é minha cor favorita. 3) Porque é uma cor que combinada com tudo, uma cor linda pra qualquer ocasião. 4) Ela significa conforto para mim. É minha cor favorita pelas sensações que me dá. É uma cor reconfortante, acolhedora, que dá a sensação de "quentinho". Ela não é tão chamativa e gritante quanto o vermelho e nem "fraca" como o amarelo, está no meio entre essas duas cores, está na medida certa, é chamativa mas ao mesmo tempo calma.
Roxo Azulado	Uma cor bonita que traz felicidade e respeito.
Vermelho	1) Me lembra minha infância, cor significa pra mim tranquilidade e é a minha favorita porque me lembra a vida, o mar e vibrações boas. 2) Ela tem um significado de paixão e intensidade, mas ao mesmo tempo de raiva ou algo destrutivo, por isso gosto dela possui uma ambiguidade muito interessante de explorar, ao mesmo tempo que representa um dos sentimentos mais nobre também transmite um dos mais sujos. Além de seus tons sempre estar presente e de forma muito imponente e intensa.
Verde, azul e roxo	Verde e azul porque são as cores do meu olho, e roxo porque, sei lá, eu simplesmente gosto da cor elas não tem um significado em específico eu só gosto mesmo.
Preto e Branco	São as cores tradicionais do time que sou torcedor: Corinthians.

Fonte: As autoras, 2023.

Na Figura 1, podemos observar um gráfico demonstrativo das respostas recebidas.

Figura 1. Gráfico das respostas da enquete.



Fonte: As autoras, 2023.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA OU DISCUSSÕES

Na perspectiva de Jung (2016) o desenvolvimento humano está vinculado por meio de suas vivências, aos símbolos, por exemplo, os sonhos que podem ser utilizados para explicar os devaneios mentais e trazer o inconsciente à consciência. No que se refere ao sentido e ao significado das cores, Pedrosa (2014) destaca o contexto histórico e social, incluindo elementos psicológicos e a utilização mística e simbólica de cada uma das cores. Pedrosa (2014) apresenta estudos sobre o significado das cores, conforme segue.

O vermelho é uma cor que passeia entre o amarelo e o azul, uma das sete cores do espectro solar, cor primária. Vermelho puro é avioletado, se destaca em fundo preto. Cor primária mais saturada das cores, com alta visibilidade em relação as outras cores. É uma cor de aparência bela e energética. Diante das relações trazidas pela prosa utilizamos mais as históricas e sociais. Ele soa como uma fanfarra onde domina o som forte. Cor do sangue e do fogo mais importante para muitos povos, por conta do princípio da vida. O espírito de fogo sempre é representado com vermelho. Por sua capacidade de penetrar na escuridão é utilizada como sinal de alerta. (PEDROSA, 2014).

O amarelo é uma cor fundamental, mais clara das cores. Cor quente por excelência, pouco visível quando aplicado ao fundo branco, sobre o fundo preto ganha força e vibração. Em uma pintura assume papel de luz. Exige como cor complementar, o violeta. Era utilizado em véus de núpcias. O amarelo tem íntima ligação o ouro, o fruto maduro e o sol. O amarelo associa-se ao preto como seu oposto e seu complementar. (PEDROSA, 2014).

O verde está no ponto mais alto da curva de visibilidade, cor secundária, sendo complementar do vermelho. Os antigos acreditavam que o ar era verde. Cor da esperança, da força, da longevidade, assim como da imortalidade simbolizada por ramos verdes. Durante a Idade Média o verde assumia, às vezes, a condição de portador de poderes maléficos. O verde simboliza a luz da esmeralda que penetra todos os segredos. O Ambivalente significado do raio verde, capaz de traspasar todas as coisas, evidencia-se como portador da morte ao mesmo tempo em que traz



a via consigo. Entre as pedras preciosas a esmeralda tem maior número de significado por ser verde. (PEDROSA, 2014).

O azul é a mais escura entre as três cores primárias, tem analogia com o preto. Todas as cores que misturam com o azul esfriam. O azul é a mais profunda das cores, o olhar penetra, sem encontrar obstáculos e se perde no infinito. É considerada a cor da alma. É ainda a mais imaterial das cores. Superfícies pintadas de azul, como logo que se transforma de real em imaginário. Diante do azul a lógica do pensamento consciente cede lugar à fantasia. Um ambiente azul acalma e tranquilizador as ideias de superioridade o azul foi escolhido com a cor da nobreza. "A terra é azul", foi a primeira exclamação do primeiro homem ao ver o planeta Terra do espaço. (PEDROSA, 2014, p. 127).

O violeta é uma secundária e complementa o amarelo. O violeta é a cor extrema do espectro visível, confinando com os raios ultravioleta. Cor da temperança, reúne a qualidade das cores que lhe dão origem. Simboliza a lucidez, equilíbrio entre a terra e o céu. Essa cor não é fácil de ser produzida. Sua essência indica uma transfusão espiritual. Em tons escuros, o violeta está ligado a ideia de saudade, ciúme, angústia e melancolia. (PEDROSA, 2014).

O laranja é uma cor terciária. Cor quente por excelência, as cores pintadas de laranja parecem maiores. Do ponto de vista místico, encontra-se o laranja como fruto do ouro celeste, em um equilíbrio prestes a romper, ou na direção do amor divino ou da luxúria. Ele representa mutação, inconstância, instabilidade, dissimulação e hipocrisia. (PEDROSA, 2014).

A cor púrpura é uma cor terciária e sua dignidade gerou em todos os tempos a maior admiração e respeito. Cor que era altamente valorizada, simboliza devoção, fé, temperança, castidade, dignidade, abundância, riqueza, autoridade e poder. (PEDROSA, 2014).

O marrom (ocres e terras) é um pigmento muito sólido. (PEDROSA, 2014)

O Branco é a síntese aditiva das luzes coloridas, recebe maior número possível de raios luminosos. Na antiguidade acreditavam que ele não era uma cor principal. Faz lembrar a natureza, que lembra as duas extremidades da infinita linha do horizonte onde surge a noite e a alba. Ela representa morte e nascimento ou ressurreição. A morte precede a vida, todo nascimento é um renascimento, disso



vem a ideia do branco como cor da morte e luto. O branco é a cor da pureza, campo que não originou ainda uma cor definida. Na estética, o branco sempre figurou como o reino das possibilidades infinitas. O branco encontra seu maior significado no século XX, representando a paz, principalmente entre os povos. (PEDROSA, 2014).

O preto não é cor, é ausência da luz. O preto encontra sua maior força e presença em oposição ao branco. Tem emprego indispensável como elemento de contraste. O preto foi considerado da fertilidade da terra, da fecundidade e dos nimbos carregados de chuva. O preto é símbolo maior da frustração e da impossibilidade, invoca o caos, o nada, o céu noturno, as trevas terrestres. (PEDROSA, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a pesquisa é inicial, apresentamos os resultados esperados que correspondem a olhares diferenciados sobre o sentido e o significado das cores de forma a ultrapassar concepções cristalizadas e impessoais no uso das cores.

REFERÊNCIAS

JUNG, Carl Gustav. **O homem e seus símbolos**. 3. ed. Rio de Janeiro: HarperCollins Brasil, 2016.

PEDROSA, Israel. **Da cor à cor inexistente**. 10. ed. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2014.

ARTIGOS COMPLETOS



O CUIDAR E O EDUCAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM ESTÁGIO SUPERVISIONADO

LOCH, Sabrina¹

SANTOS, Paula Lohana Neves²

BORGES, Felipe A. F.³

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar historicidades, conceitos e práticas sobre a Educação Infantil, suas legislações e o processo de ensino-aprendizagem da criança. A metodologia utilizada foram a pesquisa bibliográfica, a pesquisa de campo e a documental, em que se fez a análise do contexto, de questões teóricas e da prática em sala de aula, resultando na reflexão do papel entre o educando e o educador e a sua importância na educação das crianças, na afetividade e na influência de um ambiente propício ao desenvolvimento dos alunos. Foram feitas, no âmbito do componente curricular Estágio Supervisionado I observações participativas e intervenções em uma turma de Infantil II em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) localizado na cidade de Pitanga - PR. Concluímos que o professor precisa ter formação continuada e metodologias adaptadas às necessidades da criança, além de compreender como ela consegue assimilar o conhecimento, considerando também a realidade em que ela está inserida, sua cultura e seus conhecimentos prévios, sempre dando autonomia a se expressar e, enquanto professor, em seu papel de mediador, trazer o afeto e o lúdico em todos os seus objetivos.

Palavras chave: educação infantil; história da infância; legislações; cuidar e educar.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui-se em uma etapa de ensino oferecida pela rede pública do Brasil, e tem como objetivo desenvolver o ensino para as crianças de zero a cinco anos, dividida em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's) entre berçário e maternal (de zero a três anos) e em Pré-escolas com Pré I (quatro anos) e Pré II (cinco anos)⁴, tendo como prioridade o educar e cuidar, um interligado

1 Acadêmica do curso de Pedagogia no IFPR Campus Pitanga, participa do Programa Residência Pedagógica, e-mail: sabrinaloch111@gmail.com

2 Acadêmica do curso de Pedagogia no IFPR Campus Pitanga, participa do Programa Residência Pedagógica, e-mail: plohanasantos@gmail.com

3 Doutor em História, mestre em Educação. Professor do IFPR Campus Pitanga, e-mail: felipe.borges@ifpr.edu.br

4 As nomenclaturas de turmas variam de acordo com as diferentes redes de educação.



ao outro. A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, em que se desenvolvem habilidades na criança a fim de prepará-la para o ensino fundamental.

A Educação Infantil fundamenta-se por legislações como a Lei de Diretrizes de Bases da Educação – LDB, que tem como uma de suas finalidades garantir o acesso gratuito para as crianças a Educação Infantil de zero a três anos e a obrigatoriedade para crianças de quatro a cinco anos, dividido em cinco etapas como: avaliação de acompanhamento do desenvolvimento da criança, carga horária mínima de 800 horas, atendimento à criança de no mínimo 4 horas, controle de frequência pela instituição educacional e expedição de documentos para atestar o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, 1996). Há, ainda, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que traz os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças divididas em campos de experiências como “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações” (BRASIL, 2018).

O propósito deste artigo é relacionar os aspectos da Educação Infantil ao processo de intervenção em sala de aula, observando o contexto de cuidar e educar e o progresso das crianças no decorrer das atividades realizadas no CMEI em que desenvolvemos nosso estágio.

O PERCURSO DE DESENVOLVIMENTO DAS PRIMEIRAS CRECHES NO BRASIL

Este subtítulo trata dos aspectos mais importantes sobre a historicidade da Educação Infantil no Brasil pautados no artigo denominado “A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional”, escrito por Jaqueline Delgado Paschoal e Maria Cristina Gomes Machado (PASCHOAL; MACHADO, 2012).

A educação tornou-se incumbência da família durante boa parte de sua trajetória histórica, pois nesse meio eram adquiridas tradições e regras originárias de sua cultura, porém, devido às necessidades familiares, em específico a entrada das mulheres ao mercado de trabalho, essa responsabilidade pelo cuidado das crianças foi se modificando. Na época da maior entrada de mulheres no mercado de trabalho,



a falta de instituições especializadas acarretou o aumento de abandonos e do índice de mortalidade infantil (PASCHOAL; MACHADO, 2012).

Segundo Paschoal e Machado (2012) as iniciativas de acolhimento, algumas formadas por setores da sociedade como religiosos, empresas e educadores, surgiram a fim de amparar crianças abandonadas, um exemplo é a roda dos expostos, provindo de um dispositivo cilíndrico fixado a instituições e casas de misericórdia, para que a mãe ou familiar colocassem os bebês abandonados a serem acolhidos.

A partir de um modelo assistencialista e sem intervenção pedagógica, surgiram as primeiras organizações de creches com objetivo de auxiliar as mães viúvas e trabalhadoras, mas apenas no fim do século XIX, início da República, que se teve um aumento significativo de creches criadas por setores humanitários. Houve os também denominados Jardins de Infância, implantados com intuito de cuidar e auxiliar no desenvolvimento infantil, mas que, de início, eram destinados à classe alta de forma privada. Neste processo, as creches e jardins de infância foram implantadas com a predisposição do “[...] jurídico-policial, que defendia a infância moralmente abandonada, a médico-higienista e a religiosa, ambas tinham a intenção de combater o alto índice de mortalidade infantil tanto no interior da família como nas instituições de atendimento à infância” (PASCHOAL; MACHADO, 2012, p. 83).

No decorrer da industrialização, os trabalhadores começaram a fazer movimentos em busca de melhores condições de trabalho, inclusive, lutando pela criação de instituições de ensino para seus filhos. Como estratégia de lucro, os donos das fábricas forneceram determinados incentivos aos interessados na eficácia do trabalho, ou seja, aumento de produção e, dentre esses benefícios, as creches. Outrora, com o aumento da demanda, mães operárias exigiram aumento de instituições educacionais para a infância. Este movimento chamou atenção do poder público que criou entidades de ensino por ele dirigidos (PASCHOAL; MACHADO, 2012).

Observa-se que instituições públicas e privadas se encaminharam com objetivos diferentes. Enquanto as públicas ofereciam um ensino voltado à assistência e ao trabalho, as privadas desenvolveram uma intervenção pedagógica sucinta até surgirem as primeiras legislações de apoio à Educação Infantil,



amparando a educação de todas as crianças, independente da classe social.

LEGISLAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL

O reconhecimento dos direitos da infância e da condição da criança como sujeito de direitos é fato recente na história brasileira e em outros países. A Educação Infantil é fundamentada por uma lei que a norteia em todos os seus passos, sendo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Ela cita, entre outras coisas, que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica.

A LDB tem três artigos principais que se referem somente à Educação Infantil, sendo eles os artigos 29, 30 e 31. O artigo 29 cita a mesma como primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos em seus aspectos físicos, emocionais, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

O artigo 30, cita como deve ser dividida e oferecida a Educação Infantil: em primeiro lugar em Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI's ou entidades equivalentes, para crianças até três anos e em segundo lugar nas pré-escolas, para crianças de quatro e cinco anos (BRASIL, 1996). Para os profissionais que atuam na Educação Infantil, a LDB estabelece que devem ter formação apropriada em curso superior.

Por último, mas não menos importante, o artigo 31 descreve como deve ser organizada esta educação:

- I – Avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
- II – Carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
- III – atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
- IV – Controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
- V – Expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (BRASIL, 1996)

Em 1990 foi elaborado e sancionado o Estatuto da Criança e do Adolescente



(ECA), Lei n. 8.069/1990. Esse ordenamento legal supre o caráter assistencialista corretivo e repressivo das ações socioeducativas e se insere em uma concepção de proteção integral direcionada às crianças e aos adolescentes. Distingue e reitera os dispositivos constitucionais em relação à condição de sujeitos de direitos das crianças e dos adolescentes, à sua condição característica de desenvolvimento e à necessidade de serem considerados prioridade absoluta na agenda das políticas públicas.

O ECA foi dividido em cinco direitos fundamentais: I – direito à vida e à saúde; II – direito à liberdade, respeito e dignidade; III – direito à convivência familiar e comunitária; IV – direito à educação, cultura, esporte e lazer e V – direito à profissionalização e proteção no trabalho (BRASIL, 1990).

Segundo o ECA, “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990).

EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

Segundo a LDB 9394/1996, a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, voltada para crianças de 0 a 5 anos, porém se torna obrigatória a partir dos 4 anos. O intuito da mesma é preparar os alunos para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental trabalhando habilidades que os auxiliem na sociabilização, além de desenvolver linguagem, noções espaciais, coordenação motora, entre outros. Atualmente é concentrada em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e escolas, ou seja, os CMEIs ofertam educação para crianças de zero a três anos enquanto as escolas oferecem para crianças de quatro a cinco anos.

Conforme a BNCC, utilizam-se cinco campos de experiência que direcionam o trabalho do professor, sendo eles "O eu, o outro e o nós", "Corpo, gestos e movimentos", "Traços, sons, cores e formas", "Escuta, fala, pensamento e imaginação" e "Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações". De modo geral, o objetivo do professor é criar maneiras de auxiliar o desenvolvimento do aluno, por meio do lúdico e de interações que estimulem o desenvolvimento psíquico e motor, como atividades de pintura, recorte, reconhecimento de letras e números,



animais etc., são fundamentais e necessitam de muita ludicidade para que haja o desenvolvimento significativo dessas habilidades (BRASIL, 2018). A BNCC traz ainda os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil para as crianças como:

O conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro; o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas; o brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais; o participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando; o explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia; o expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens. E o conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BRASIL, 2018, p. 38).

O lúdico refere-se a jogos e brincadeiras que despertam o interesse do aluno para as aprendizagens e pode ser trabalhado por meio de músicas, atividades recreativas, ambientes ricos de estímulos à imaginação e para serem explorados pelos pequenos. A criança deve sentir-se dentro de um meio social enquanto aprende, e para conquistar sua confiança, o professor deve considerar o cuidar e educar como indissociáveis. Para Cacheffo e Garms (2015):

A afetividade se constitui como uma das habilidades que as profissionais de Educação Infantil precisam utilizar para elaboração das propostas pedagógicas, no planejamento das atividades e na mediação das relações entre professora-criança, entre criança-criança e entre as crianças e os objetos de conhecimento. Dessa forma, a dimensão afetiva é inerente à função primordial das creches e pré-escolas, cuidar e educar (CACHEFFO; GARMS, 2015, p. 25).



Este estudo nos mostra a importância do afeto interligado à educação, relacionado também à interação da criança para seu desenvolvimento, pois é crucial que ela esteja integrada à sua realidade e cultura para que haja uma educação humanizada.

Segundo a BNCC (2018), o procedimento de educação pré-escolar, empregada no Brasil até a década de 1980, divulgava o entendimento de que a Educação Infantil era uma etapa antecedente, independente e preparativa para a escolarização, que só teria seu começo no Ensino Fundamental. Situava-se, portanto, fora da educação formal.

Em 1988, com a Constituição Federal, o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade torna-se obrigação do Estado, e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte da Educação Básica, localizando-se no mesmo lugar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. E com a atualização da LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os seis anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a cinco anos.

Sendo a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o embasamento do processo educacional das crianças. A chegada nas creches ou nas pré-escolas significa a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos como os pais e outros familiares, pois este ato surge para uma situação de socialização com o meio e os outros. Conforme a BNCC (2018), a Educação Infantil está inserida em uma concepção que vincula educar e cuidar, levando consigo o cuidado como algo inseparável do processo educativo.

RELATOS DE OBSERVAÇÃO

Foi realizado, entre junho e agosto de 2022, no âmbito do componente curricular Estágio Supervisionado I, nossa observação participativa, em uma turma de Infantil II em um Centro Municipal de Educação, no período vespertino, na cidade de Pitanga – Paraná.

A turma era composta por quatorze alunos. O ambiente da sala é repleto de



pôsteres que estimulam as crianças em seu desenvolvimento, alguns desses cartazes foram produzidos pelo próprio professor da turma e outros pelas crianças, todos colocados à altura que proporcionasse melhor visibilidade aos mesmos.

A rotina vespertina era organizada da seguinte maneira: hora do sono que ocorria até às 13h30; a hora da fruta às 13h45 e a higiene às 14h. Após este cronograma iniciavam-se as atividades, entre elas o professor trabalhou atividades impressas como: formas geométricas com borboletas, atividades com recortes, trabalhou também o sensório motor por meio de brinquedos como peças de encaixe, manuseio de argila, em que as crianças usavam sua imaginação para criar bonecos, atividade com bolhas de sabão e brincadeiras livres.

Ao observar o desenvolvimento e a interação das crianças em suas relações com as atividades e brincadeiras proporcionadas pelo professor, foi possível ver o nível de aprendizagem de cada um e como eles aprendem de maneiras diferentes. Em alguns casos é notório que a coordenação motora estava mais avançada dentre os outros, que estavam em uma fase de exploração do meio em que viviam. Em um caso específico que nos chamou a atenção, o supervisor relatou sobre um aluno que tem laudo correspondente ao Transtorno do Espectro Autista – TEA, e faz acompanhamento com psicopedagoga e fonoaudióloga. Esse aluno em sala de aula, na maioria das vezes, não interage com os outros alunos, preferindo desenvolver suas atividades sempre afastado dos demais.

No decorrer das observações participativas, analisamos como a Educação Infantil é fundamental ao desenvolvimento, pois nela as crianças descobrem o mundo, criam autonomia e conseqüentemente formam suas personalidades. E sobre o papel do professor, sua extrema importância, pois por meio de seu trabalho e afetividade é que ocorrem os progressos em sala de aula.

RELATO DE INTERVENÇÃO

No mês de setembro do mesmo ano realizamos os estágios de regência no mesmo Centro Municipal de Educação Infantil, na turma anteriormente observada.

As regências se iniciaram com a rotina das crianças, a hora de acordar, a hora da fruta e logo em seguida a hora da higiene. Após, era dado início às



atividades preparadas.

No primeiro dia foi trabalhado o campo de experiência “Corpo, Gestos e Movimentos”. A primeira atividade era o reconhecimento das partes do corpo humano, em que os alunos, no solário, dançaram e cantaram a música “Cabeça, ombro, joelho e pé” apontando para as partes indicadas em seu corpo. Em seguida, foi entregue aos alunos giz de quadro para que desenhasssem o corpo do outro no chão, deste modo, assimilando as partes que compõem o corpo humano.

Na atividade seguinte foram mostrados para os alunos movimentos do corpo por meio de cartões ilustrados. Assim eles tiravam os cartões e imitavam como estava demonstrado, em seguida, após o jantar, as crianças construíram cartazes do corpo humano, a atividade foi desenvolvida em duplas, sendo entregues moldes do corpo humano como olhos, nariz, orelhas, entre outros, para colarem em seus devidos lugares. Neste dia, foram trabalhadas funções psicológicas como autocontrole de conduta, memória, imaginação, fala e pensamento.

No segundo dia de regência foram trabalhados os campos de experiências “Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações”, “O Eu, o outro e o nós” e “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação”.

Nas atividades realizadas, a primeira foi a contação de história, com “Os Três Porquinhos”, atividade realizada com o uso de fantoches. No meio dela, foi realizado um passeio com as crianças pelo pátio do CMEI, e foi cantada a música que dizia “enquanto o lobo não vem, vamos observar, as casas que aqui têm?!”. Assim as crianças observavam e comentavam como eram construídas as casas que havia próximo do local. Voltando para a sala, foi finalizada a historinha e questionado com as crianças quais os materiais com que se faziam as casas que os porquinhos tinham construído e quais eram os tipos de casas que eles tinham observado no passeio.

Na atividade seguinte, após o jantar, os alunos construíram casinhas com as peças de lego e em seguida foram distribuídas casas impressas e materiais para eles construírem as casas dos três porquinhos, com pedacinhos de E.V.A da cor marrom para casa de tijolos, palha para a casa de palha, e pedaços de palito de sorvete para a casa de madeira. Nesta atividade foram trabalhadas as funções psicológicas como autocontrole de conduta, memória, imaginação e pensamento.



No último dia de regência foram trabalhados os campos de experiências “O Eu, o outro e o nós”, “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação” e “Traços, Sons, Cores e Formas”. Nas atividades realizadas, a primeira foi a canção “O patinho colorido”. Nesta canção as crianças ganharam pedaços de T.N.T conforme as cores do patinho, e, posteriormente, enquanto intercalava as cores na música, as crianças se dirigiam ao centro com as cores correspondentes, conforme a continuidade da música.

Após esta atividade foi contada a história de Romeu e Julieta, as borboletas que viviam somente com as cores a que elas correspondiam. Logo após o jantar, foram construídos dois cartazes, um correspondente ao patinho colorido e o outro sobre Romeu e Julieta. Nestes cartazes as crianças pintavam as mãos e posicionavam no papel formando um patinho e outro a borboleta. Nestas atividades foram trabalhadas funções psicológicas como autocontrole de conduta, pensamento, vontade e consciência.

Ao realizar essas regências, observamos e percebemos como a teoria é importante para embasar o conhecimento e a ação do professor, articulando-se sistematicamente aos atos e atividades realizadas. A indissociabilidade entre teoria e prática ficou clara na realização desta experiência de estágio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos estudos realizados, vemos como a história das crianças passou por longas transformações até chegar ao momento presente. No início, a educação tornou-se incumbência da família durante boa parte de sua trajetória histórica, pois dentre esse meio eram adquiridas as tradições e regras originárias de sua cultura, mas com o desenvolvimento das fábricas e a necessidade de os pais trabalharem foram criados locais de guarda para estas crianças.

Deste modo, observa-se que durante um bom tempo a infância tornou-se irrelevante na sociedade, devido à necessidade do trabalho para sobreviver e à falta de recursos para cuidado e educação das crianças, mas, apesar deste percurso, compreende-se que foram etapas na construção da educação e do papel da criança na sociedade atual.



Posteriormente, a Educação Infantil começou a ganhar espaço na Educação Básica, tornando-se a primeira etapa da mesma, por meio de legislações promulgadas em sua trajetória. A Educação Infantil é fundamentada por leis que a norteiam em todos os seus passos, com destaque para a Constituição de 1988, a LDB de 1996 e a BNCC, que trazem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças em todas as etapas.

No decorrer das observações e intervenções foi possível compreender o quanto a afetividade abrange todo o contexto social da criança e reflete também no âmbito educacional, em seu processo de desenvolvimento. A afinidade entre professor e aluno deve ser sólida e baseada na apreensão e confiança mútuas, pensando-se, portanto, na prática pedagógica e na aprendizagem ao mesmo tempo.

Com base nos estudos em autores e a presença em sala de aula, podemos concluir o quanto o papel do professor é importante no ensino-aprendizagem, sobretudo na Educação Infantil. Além disso, ficou muito clara a forma indissociável em que teoria e prática se imbricam no dia a dia escolar.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. B. P. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p.

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

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90. Brasília, 1991.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Brasília, 1996.

CACHEFFO, Viviane Aparecida Ferreira Favareto; GARMS, Gilza Maria Zauhy. **Afetividade nas práticas educativas da educação Infantil**. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 26, número especial 1, p.17-33, 2015. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2814/2915>. Acesso em 05 de outubro de 2022 às 23:48.

GIKOVATE, Flávio. **A Arte de Educar**. São Paulo: MG Editores. 2002.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes lúdico**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira. **EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/ludico/>. Acesso em 05



de outubro de 2022 às 23:17.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado. MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas-SP, v.9, n.33, p.78–95, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso em: 10 out. 2022.



A MEDIAÇÃO LITERÁRIA E A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA COMO FORÇA HUMANIZADORA: UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE¹

Ana Paula de Castro Sierakowski²

Resumo

Antonio Candido foi um grande defensor do papel humanizador da literatura, e, quando tratamos acerca de mediação de leitura literária, é importante pensarmos em seu papel na formação do ser humano. Ao refletir sobre a função da literatura é mister compreender como ela chega aos leitores, quais caminhos fazem contato entre um mundo e outro, quais pessoas são importantes nesse processo e qual a importância dela na vida do sujeito. Assim, este trabalho tem o objetivo de refletir acerca da mediação de leitura literária a partir de uma atividade realizada em sala de aula da disciplina de Literatura Infantojuvenil³, do curso de Letras da Unioeste, campus de Marechal Candido Rondon, em dois anos consecutivos. Na referida atividade, os alunos tinham de responder a duas perguntas que versavam sobre a mediação. Como resultado, é possível perceber que os mediadores aparecem, em sua maioria, nas figuras femininas das professoras, das mães e das avós e que as histórias contadas eram histórias orais ou de livros de literatura infantojuvenil. A mediação vem como fator importante para a formação de leitores e de sujeitos críticos e, diante das respostas, salienta-se a importância da escola no processo de letramento literário.

Palavras-chave: mediação de leitura; literatura; letramento literário.

INTRODUÇÃO

Início este texto com uma citação de Lígia Cademartori, do livro *O que é Literatura Infantil*:

[...] a ficção e a poesia são formas viáveis – e prazerosas de lidar com as diferentes faces do real. Possibilitam à criança identificar e examinar percepções, sentimentos, fatos, situações, formando, assim, conceitos. Lidam, desse modo, com a realidade concreta, por meio da que foi simbolicamente construída. A linguagem recorta o mundo, a literatura o

1 Este artigo se trata da segunda versão de um outro publicado e apresentado no Colóquio de Práticas Docentes da Unioeste - MCR, em 2022. A presente versão se trata de uma versão expandida, trazendo resultados obtidos a partir da atividade realizada nas turmas de 2021 e 2022. A primeira versão apresenta apenas os dados da turma do ano letivo de 2021.

2 Professora de Português/Inglês do Instituto Federal do Paraná – campus Pitanga. Doutora em Letras. E-mail: ana.sierakowski@ifpr.edu.br

3 Agradeço aos alunos da disciplina que gentilmente autorizaram o uso de seus trabalhos para a realização deste artigo. Agradeço juntamente com o desejo de que eles, por seu turno, sejam mediadores importantes na vida literária de outras pessoas.



modela (CADEMARTORI, 2010, p.33).

A partir desse excerto é possível perceber a importância da literatura na formação humana, desde a mais tenra idade, seja na forma de poesia, seja na forma de ficção/narrativa, seja em qualquer outra forma de apreensão do sensível/estético. É a partir dela, que o sujeito pode encontrar uma maneira de lidar com as percepções do real, trabalhar com questões simbólicas por meio da linguagem literária. Mas, para que o sujeito tenha essa experiência é importante saber como a literatura chega até ele; quem são as pessoas envolvidas nesse processo, que tipo de livros chegam nessas pessoas e qual a importância/o papel da literatura para eles. É nesse sentido que trato acerca da mediação de leitura literária e da importância da literatura.

Concernente a essa ideia, neste artigo, apresento um relato reflexivo acerca de uma atividade em sala de aula da disciplina de Literatura Infantojuvenil, do curso de Letras – UNIOESTE, *campus* de Marechal Cândido Rondon, realizada nas turmas de primeiro ano dos anos letivos de 2021 e 2022¹. A atividade estava inserida no tema “Mediação de Leitura Literária”, trabalhado no primeiro semestre da disciplina como tópico teórico de discussão.

A proposição dessa atividade deu-se a partir da minha curiosidade de entender, antes de explicar os elementos teóricos aos alunos, o contexto de leitura do qual eles estavam inseridos. Dessa forma, antes de iniciar as discussões acerca do tema, como um exercício de mapeamento dos conhecimentos prévios dos alunos, propus duas questões para que eles respondessem, de forma escrita e individual, que seriam lidas em outro momento a fim de eu elencar alguns dados para discutirmos em sala, como um grupo². A temática da compreensão da mediação de leitura literária se deu, portanto, nesse cenário e se justifica pois é importante que entendamos o papel da mediação de leitura na vida de nossos alunos (nesse caso, alunos de um curso de Licenciatura) para que possamos, também, contribuir com outros momentos de mediação e letramento literário no

1 Por conta da pandemia do Coronavírus, houve a dissonância entre o calendário acadêmico e o civil, diante disso, as duas aplicações da atividade decorreram no ano de 2022 (uma no primeiro, outra no segundo semestre de 2022).

2 A atividade realizada na turma do ano letivo de 2022 incluiu mais um tópico que será descrito na seção intitulada “A Leitura em Tempos de Crise – o papel da literatura – turma 2022”.

percurso acadêmico desses futuros professores – que serão responsáveis por formar outros leitores.

A base teórica para a reflexão desse tema se dá em Vera Teixeira Aguiar e Maria Bordini (1988), Michèle Petit (2009a; 2009b), Janete Márcia do Nascimento (2020), Antonio Candido (2007) e Rildo Cosson (2006), seja acerca da mediação, da formação de leitores ou do letramento literário.

A fim de descrever e refletir acerca dessas ações, este artigo se organiza da seguinte forma: discussão teórica; descrição da atividade em sala de aula conjuntamente à reflexão dos resultados e considerações finais.

APORTE TEÓRICO: DA MEDIAÇÃO AO LETRAMENTO LITERÁRIO

Antes de tratar de mediação, é importante pensar acerca do conceito de literatura. Para Candido (2007), a literatura é um processo dinâmico e um fenômeno de civilização. Segundo o autor, a literatura se organiza a partir de certos elementos, o que convencionamos chamar de tríade “autor-obra-público”. Ele explica que a literatura se forma a partir de elementos como:

[...] a existência de um conjunto de produtores literários, mais ou menos conscientes do seu papel; um conjunto de receptores, formando os diferentes tipos de público, sem os quais a obra não vive; um mecanismo transmissor, (de modo geral, uma linguagem, traduzida em estilos), que liga uns a outros. O conjunto dos três elementos dá lugar a um tipo de comunicação inter-humana, a literatura, que aparece sob este ângulo como sistema simbólico, por meio do qual as veleidades mais profundas do indivíduo se transformam em elementos de contato entre os homens, e de interpretação das diferentes esferas da realidade” (CANDIDO, 2007, p.25-26, grifos meus).

A partir, então, da concepção de um sistema literário que se compõe do autor, da obra e do público, o estudioso chama a atenção para a literatura enquanto esse sistema simbólico que se organiza e se perpetua a partir de relações inter-humanas, num processo de humanização, processo de elemento de contato entre as pessoas e de interpretação das diferentes realidades das quais essas pessoas se inserem. Diante dessa ótica, é possível fazer uma relação entre o processo de

mediação de leitura literária. Ora, se a literatura se perpetua a partir de relações inter-humanas, a mediação de leitura literária pode ser entendida como uma delas.

Segundo Michéle Petit, no livro *A Arte de Ler: ou como resistir a adversidade*, a mediação se comporia de experiências literárias compartilhadas, organizadas por variados profissionais (ou não). Para a autora, se muitos chegam a ler, é sempre “graças a mediações específicas, ao acompanhamento afetuoso e discreto de um mediador com gosto pelos livros, que fez com que a apropriação deles fosse almejada” (PETIT, 2009b, s/p).

Desse modo, vários podem ser os mediadores: a família, a escola, os professores, os próprios livros – por meio da intertextualidade –, os amigos, mídias audiovisuais como filmes e seriados, clubes de leitura, redes sociais, editores, livreiros, trabalhadores sociais, artistas, psicólogos, enfim, uma gama de pessoas que podem compartilhar desses momentos de leitura. Mais que isso, segundo Petit (2009b, s/p), mediadores são todos aqueles que fazem o papel de incitar os leitores a conhecer e conviver com a literatura no desenrolar de suas vidas. Nesse âmbito, tem papel preponderante na formação de leitores.

Para Janete Márcia do Nascimento, em sua tese de doutorado intitulada *Uma cartografia do jovem leitor no município de Toledo – Paraná*,

Ao considerarmos que a formação de leitores passa, efetivamente, pela escola e pela mediação docente, precisamos levar em conta a responsabilidade que se impõe aos mediadores de leitura, uma vez que, para muitas crianças, adolescentes e jovens, é pela mediação deles que a leitura literária adentra suas vidas (NASCIMENTO, 2020, p. 36, grifo meu).

Nesse aspecto, é importante salientar o papel da escola e, principalmente, o papel do professor (normalmente o professor de Língua Portuguesa) nesse contexto e na sua responsabilidade enquanto mediador, visto que, como afirmado por Nascimento, é na escola que muitos jovens terão o primeiro contato com a literatura, considerando o país desigual em que vivemos. A mediação, se dá, portanto, nesse processo de compartilhamento, incentivo de leitura de textos literários, que não é, de maneira alguma, uma tarefa fácil.

Para Nascimento (2020), a mediação se torna muito satisfatória, quando os



educadores demonstram interesse também pelas leituras que as crianças e os adolescentes fazem, muitas vezes, à revelia da escola. Muitos alunos adentram ao mundo da literatura por meio de livros de literatura de massa, *best-sellers*, considerados por alguns puristas ainda como livros “menores”. Desse modo, muitos escondem essas leituras, por medo de serem julgados por lerem uma leitura dita “inferior”. Aí está o papel do professor, enquanto mediador, pois é no compartilhamento de vivências de leituras que se formam, por consequência, novos leitores literários – à parte às definições do que seja literatura canônica ou não.

Assim, a mediação de leitura literária, segundo Nascimento (2020, p. 37), “é importante em todos os espaços, cabendo ao sujeito mediador a tarefa de organizar, instigar, conhecer, compartilhar, sugerir e conviver com os sujeitos em processo de formação leitora” e com a infinidade de livros que são cabedal de conhecimento tanto dos professores quanto dos alunos.

Os mediadores, nesse âmbito, auxiliam a entrar no universo das narrativas, a conhecer e respeitar a diversidade cultural, de contextos, de escolhas, etc. (PETIT, 2009). O mediador é aquele, segundo Petit (2009b, s/p), que “desconstruiu o monumento, fazendo com que encontrasse uma voz Singular”, um alguém que “manifesta à criança, ao adolescente, e também ao adulto, uma disponibilidade, uma recepção, uma presença positiva e o considera como sujeito” (PETIT, 2009b, s/p).

Nessa acepção de consideração de sujeitos que a atividade surgiu na sala de aula da disciplina de Literatura Infantojuvenil. Ao considerar a importância da escola como mediadora de leitura e também outras instâncias com esse papel, quis conhecer a realidade dos alunos por meio de duas questões. Passo a descrevê-las nas próximas seções.

O PAPEL DA MEDIAÇÃO DA FORMAÇÃO DO LEITOR: UMA ATIVIDADE PRÁTICA NA TURMA DE 2021

Michèle Petit, no livro *Os jovens e a leitura – Uma nova perspectiva*, afirma que

[...] compreendemos que o iniciador ao livro desempenha um papel chave:

quando um jovem vem de um meio em que predomina o medo do livro, um mediador pode autorizar, legitimar, um desejo inseguro de ler ou aprender, ou até mesmo revelar esse desejo. E outros mediadores poderão em seguida acompanhar o leitor, em diferentes momentos de seu percurso. [...]. (PETIT, 2009a, p. 148-149).

É nesse aspecto que percebo a importância da mediação de leitura literária, como aquela que cria pontes entre um mundo e outro, possibilitando a revelação do desejo de leitura em leitores que, talvez, até certo ponto, não se reconheçam como tais. E esse processo de influências se dá em um *continuum* que dura a vida toda, uma vez que a formação do leitor também é contínua.

Nesse sentido, antes de apresentar a teoria e os autores que tratam do assunto “Mediação de Leitura Literária”, de modo a conhecer o contexto de leitura dos alunos que frequentavam a disciplina já referida, propus duas questões a serem respondidas individualmente e entregues no final da aula. A coleta das informações se daria posteriormente para podermos discutir acerca do assunto e introduzir a teoria para eles. As perguntas eram as seguintes: 1) Quem era(m) a(s) pessoa/pessoas que mediava(m) a sua leitura de literatura? Descreva como isso acontecia. 2) Quais os livros você lembra de ter lido que foram os primeiros a serem indicados por alguém?

Com tais perguntas eu intentava identificar quais eram as figuras recorrentes no processo de mediação de leitura literária desses alunos, além de também identificar o tipo de livros ou de histórias que lhes eram indicadas ou contadas. Na atividade realizada na turma do ano letivo de 2021, obtive 22 respostas¹, dentre as quais se destacam os resultados:

Tabela 1 – Resultado da atividade sobre mediação²

Tipo de mediador	Recorrência
Professora	15
Mãe	9
Amigos	4

1 Em cada resposta foi possível identificar um ou mais tipos de mediadores.

2 Esse quadro contabiliza apenas a atividade feita na turma do ano letivo de 2021. As respostas do ano letivo de 2022 foram muito parecidas. A explanação sobre a atividade do ano de 2022 será feita na seção específica e versará acerca da leitura em tempos de crise, uma vez que foi o ponto que mais se destacou.

Feira de Livros	3
Bibliotecária	2
Irmãos	2
Pai	2
Filmes	2
Avó	2
Próprios escritores	1
Youtube	1

Como é possível perceber, a recorrência da figura da professora (e de outras figuras femininas como a mãe) é maioria. Nesse escopo, é mister reconhecer a importância da escola no processo de mediação literária, como já dito acima, que é muitas vezes o primeiro lugar que um sujeito vai ter contato com a literatura.

Para Aguiar e Bordini,

A formação escolar do leitor passa pelo crivo da cultura em que este se enquadra. Se a escola não efetua o vínculo entre a cultura grupal ou de classe e o texto a ser lido, o aluno não se reconhece na obra, porque a realidade representada não lhe diz respeito (AGUIAR; BORDINI, 1988, p.17).

A escola, nesse sentido, é aquela que possibilita caminhos, constrói pontes entre o mundo do aluno e o conhecimento acadêmico, proporcionando o contato inter-humano por meio do sistema simbólico que é a literatura, como afirma Candido. Além disso, as autoras ainda afirmam que:

Para que a escola possa produzir um ensino eficaz de leitura da obra literária, deve cumprir certos requisitos como: dispor de uma biblioteca bem aparelhada na área de literatura, com bibliotecários que promovam o livro literário, professores leitores com boa fundamentação teórica e metodológica, programas de ensino que valorizem a literatura, e, sobretudo, uma interação democrática e simétrica entre o alunado e o professor (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 17).

Dada a importância da escola nesse escopo, é possível perceber também nos apontamentos de Aguiar e Bordini como a escola também acaba por ser responsável pela “formação” de outros mediadores, ou seja, além da professora,



temos a bibliotecária (com duas recorrências nas respostas) e também a imagem das feiras de livros (com 3 recorrências).

Nos relatos recebidos nas respostas, as feiras de livros – e também a biblioteca – vem como esse lugar em que o contato físico, a possibilidade de adquirir o livro é salientado. Em uma sociedade tão desigual quanto a nossa, que sabemos que a aquisição de livros é um privilégio, é importante reconhecer esses espaços como elementos importantes de mediação: a biblioteca no escopo dos empréstimos – com a figura de um bibliotecário preparado, e as feiras de livro, no âmbito da compra de um elemento que, até certo ponto, retém um status cultural.

No que concerne à família, representada nas respostas principalmente pela figura da mãe, da avó, e dos irmãos, temos imagens bastante simbólicas nas respostas. Como pedi que descrevessem o contato com os livros de forma livre, alguns alunos responderam de maneira bem pessoal tal experiência. Descrevo aqui três delas: uma respondente relatou que sempre foi ávida pela leitura, entretanto, pelo baixo nível aquisitivo e pelas condições sociais do lugar em que residia, seu acesso à leitura se restringia quase unicamente à Bíblia. Em seu relato, é na biblioteca da escola e na figura da irmã mais velha que encontra a figura de mediação de leitura. Com uma melhora no poder aquisitivo e no acesso às escolas mais bem equipadas, sua avidez pela leitura foi cada vez mais alimentada, mas, em um momento, ela relata também a imagem do pai que, ao ver a menina lendo muito, proíbe-a de ler, pois vê o ato como nocivo.

Outro relato importante é de uma respondente que afirma ter vindo de uma família muito simples, de pais que “sabiam pouco das letras”, mas que a “ensinaram a ler o mundo”, mostrando a noção da importância da educação para a autonomia de um sujeito. Ela relata que é na escola, então, que as portas da literatura lhe são abertas e que é a escola, tão importante em seu percurso, que se tornou seu destino – ser professora.

O terceiro relato ilustra a imagem de uma casa de madeira, de paredes finas, demonstrando uma situação de simplicidade, mas que a imagem da mãe é a que vem para iluminar esse local. O relato nos mostra uma mãe que, para os filhos, conta e canta histórias todas as noites antes de dormirem. Um contar e cantar que atravessava essas paredes finas e atingia os quartos para além do dela. Essa figura



descreve bem um local de mediação e de afeto por meio da ficção dada pela oralidade.

Nesses 22 relatos, as imagens que mais recorrem, portanto, são essas: Mãe lendo em voz alta; Professores pedindo trabalhos de leitura; Professora contando histórias na sala de aula; Professora lendo um capítulo de livro por aula; Professora indicando livros individualmente; Avó contando histórias orais; Feiras de Livros nas escolas; Pais analfabetos que mostravam a importância da educação/leitura.

Já no que se refere à segunda pergunta, ou seja, ao tipo de livro ou de história que eles lembram de ter sido indicado por alguém pela primeira vez, temos as seguintes recorrências: Contos de fadas; Fábulas; Bíblia; “Diário de um banana”; “O Pequeno Príncipe”; “O Menino do Dedo Verde”; “Como eu era antes de você”; “Dom Casmurro”; “O Cortiço”; Gibis da Turma da Mônica; “Descanse em paz, meu amor”; “Cidade de Papel”; “A Culpa é das Estrelas”; “A Bolsa Amarela”; “Calvina”; “A Divina Comédia”; “It – a coisa”; “A Menina Feita de Espinhos”; “A Biblioteca Mágica de Bibbi Bokken”; “Raul da Ferrugem Azul”; “O Peso do Pássaro Morto”; “O outro lado da Ilha”; “O Fantástico Mistério de Feurinha”; “O Fantasma Sinistro”; “Mulheres que correm com lobos”; “Bisa Bia, Bisa Bel”; “Calvin e Haroldo”; Livros da Disney: princesas; heróis; dinossauros. Nessa listagem é possível perceber os contos de fadas com grande recorrência, as fábulas, os gibis, livros da literatura infantojuvenil, livros da literatura brasileira e considerada universal, *best-sellers*, além, também, de histórias orais.

A partir desse panorama dado pelas respostas é importante relacionar com a ideia de que a mediação de leitura literária envolve prática social e, desse modo, envolve o letramento literário. Rildo Cosson, no livro *Letramento Literário: teoria e prática*, ele afirma que o letramento literário é diferente dos outros tipos de letramento, uma vez que a literatura ocupa um lugar único no que concerne à linguagem. Cabe, segundo ele, à literatura “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2006, p. 17).

E, para tanto, de acordo com o autor, é na escola que o letramento literário se concretiza, ou seja, ele demanda um processo educativo específico que a simples leitura de textos literários não consegue efetivar sozinha. Ainda, para o



autor, ler é um ato solitário e interpretar é um ato solidário. É nesse contexto que a escola tem papel como mediadora de leitura literária, uma vez que o letramento se dá pela mediação, na interpretação dos textos literários enquanto prática social.

O autor afirma que

no ato da leitura está envolvido bem mais do que o movimento individual dos olhos. Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço” (COSSON, 2006, p. 27).

Para tanto, o autor atesta que o professor tem de explorar ao máximo as potencialidades do texto literário em sala de aula. Ao professor, enquanto mediador, cabe criar condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca incessante de sentidos para o texto literário, para o aluno e para a sociedade em que estão inseridos. Em resumo, se nosso foco é formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler (COSSON, 2006, p. 29), é necessária uma mediação com foco no letramento literário.

A LEITURA EM TEMPOS DE CRISE – O PAPEL DA LITERATURA – TURMA 2022

No que concerne à turma do ano letivo de 2022, as respostas à atividade foram muito parecidas com a turma de 2021, apontando para figuras como a família e a escola como pontes principais na mediação de leitura literária. Desse modo, não contabilizei tais resultados na seção anterior. Nessa turma, o que mais me chamou a atenção foi o resultado de um tópico trabalhado antes de eles realizarem essa atividade. Eu discutia com eles acerca da importância da leitura e pedi que descrevessem, de forma escrita, o papel da literatura e suas práticas de leitura. Esse trabalho foi feito em uma aula introdutória da disciplina, com o objetivo de conhecer um pouco mais sobre o *background* dos alunos acerca da literatura e acabou se ligando com o tópico de mediação.

De acordo com Michèle Petit (2009), não é apenas em momentos de

desarranjos internos (individual) que os livros servem de auxílio, mas também em crises que afetam simultaneamente um grande número de pessoas (coletivo), tais como crises econômicas, guerras, regimes totalitários, crises sanitárias – que podemos relacionar com a pandemia do coronavírus que passamos em 2020.

Nas respostas dos alunos, mesmo que eu não tivesse perguntado especificamente se a leitura servia como “ferramenta” para suportar algum momento de crise, várias respostas apontaram para tal fato. Foi possível perceber a leitura como mediação de superação de processos individuais difíceis, tais como: Ler para esquecer o bullying sofrido na escola (seja pelo peso/aparência física; seja pela sexualidade); Ler para se aproximar de um pai/mãe distante ou para o preenchimento de um vazio; Ler para escapar da realidade estressante; Ler para se sentir acolhido/da ou parte de um grupo; Ler para superar a separação dos pais; Ler para transpor a preocupação com dificuldades financeiras; Ler para ter conforto pelas durezas da vida; Ler para não ser nocivo à própria vida; Ler para ajudar na ansiedade e crises de pânico; Ler para encontrar alguma direção, quando se sentia perdido/da.

Desse modo, são importantes aqui as palavras de Petit:

Hoje, é possível dizer que o mundo inteiro é um “espaço em crise”. Uma crise se estabelece de fato quando transformações de caráter brutal – mesmo se preparadas há tempos –, ou ainda uma violência permanente e generalizada, tornam extensamente inoperantes os modos de regulamentação, sociais e psíquicos, que até então estavam sendo praticados. Ora, a aceleração das transformações, o crescimento das desigualdades, das disparidades, a extensão das migrações alteraram ou fizeram desaparecer os parâmetros nos quais a vida se desenvolvia, vulnerabilizando homens, mulheres e crianças, de maneira obviamente bastante distinta, de acordo com os recursos materiais, culturais, afetivos de que dispõem e segundo o lugar onde vivem (PETIT, 2009b, s/p).

Mesmo que alguns dos “momentos de crise” apresentados nas respostas sejam, aparentemente, de caráter individual, muitos dos efeitos causadores dessas crises são sociais, como o bullying, a homofobia, as questões de saúde mental, a economia, ou muitos dos desarranjos advindos de sociedades capitalistas. Então, é nesse cenário que a leitura vem como o momento de escape, talvez, ou da busca pelo acolhimento que não foi encontrado em outro lugar. Assim, como afirma Petit



(2009b), a leitura tem importância na construção e reconstrução de si mesmo, mesmo que seja feita de maneira esporádica.

Mais que isso, ainda de acordo com Petit,

[...] as leituras abrem para um novo horizonte e tempos de devaneio que permitem a construção de um mundo interior, um espaço psíquico, além de sustentar um processo de autonomização, a construção de uma posição do sujeito. Mas o que a leitura também torna possível é uma narrativa: ler permite iniciar uma atividade de narração e que se estabeleçam vínculos entre os fragmentos de uma história, entre os que participam de um grupo e, às vezes, entre universos culturais (PETIT, 2009b, s/p).

A leitura, desse modo, vem como um espaço de criação de autonomias, de formação do sujeito cidadão e do sujeito leitor. Ademais, a leitura estabelece vínculos inter-humanos, sendo a mediação um dos elos mais fortes nesse processo de humanização do homem por meio da literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve o objetivo de refletir acerca da mediação literária a partir de uma atividade realizada em sala de aula da disciplina de Literatura Infantojuvenil, em duas turmas de primeiro ano do curso de Letras, da UNIOESTE, de Marechal Cândido Rondon. As turmas correspondiam ao período letivo de 2021 e 2022. A partir das respostas dos alunos foi possível perceber que os mediadores aparecem, em sua maioria, nas figuras femininas professoras, das mães e das avós e que as histórias contadas eram histórias orais ou de livros de literatura infantojuvenil e que influenciaram grandemente no processo de formação de leitores. Mais que isso, na grande recorrência da figura da professora, é possível perceber a importância salutar na escola na formação de leitores e no processo de letramento literário.

No trabalho com a turma de 2022, foi ainda possível observar o papel da leitura como mediadora de momentos de crise; como forma de enfrentamento de bullying, da separação dos pais, de problemas econômicos, etc. Assim, ressalto a importância da literatura pautada nas palavras de Candido, ou seja, é aquela que humaniza no sentido mais profundo, pois nos faz viver.



REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de.; BORDINI, Maria da G. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010

CANDIDO, Antonio. **Iniciação à Literatura Brasileira**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2007.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. In: *Ciência e Cultura*. São Paulo: USP, 1972.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

NASCIMENTO, Janete Marcia Do. **Uma cartografia do jovem leitor no município de Toledo – Paraná**. Tese (Doutorado em Linguagem e Sociedade). Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Cascavel, 2020.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009a.

PETIT, Michèle. **A Arte de Ler: ou como resistir a adversidade**. Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009b.



ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

CARBORNAR, Maria Julia¹

SOCOLOSKI, Vanessa²

BORGES, Felipe A. F.³

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo discorrer sobre a historicidade da alfabetização no Brasil, as legislações que embasam o Ensino Fundamental, além de apresentar uma experiência em campo de estágio. Este estudo aborda conceitos teóricos sobre alfabetização e letramento como processos indissociáveis, buscando demonstrar os pontos que se relacionam e se diferenciam entre si, discutindo os conceitos gerais conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de outras legislações que orientam o Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Busca-se explicar a construção da linguagem para a criança, tornando o aprendizado significativo e entendendo o papel da escrita perante a sociedade. Para este estudo utilizou-se de pesquisa de campo por meio de observações participativas, intervenções e pesquisas bibliográficas em artigos, livros, capítulos qualificados e legislações. A conclusão desta pesquisa espera contribuir com o direcionamento de leitores que buscam entender o significado de alfabetização e letramento no Ensino Fundamental - Anos Iniciais, favorecendo ainda mais o processo de ensino e de aprendizagem. Ressalta-se que neste estudo pode-se relacionar a práxis, ou seja, a teoria com a prática, vivenciando as experiências como professor alfabetizador, essenciais para a atuação profissional e a aquisição de novos conhecimentos.

PALAVRAS CHAVE: história da educação no Brasil; alfabetização; letramento; ensino fundamental – anos iniciais.

INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado II, juntamente com a Prática Docente II, presentes na grade curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – IFPR Campus Pitanga, foi realizado em uma Escola Municipal localizada no município de Pitanga-PR. O objetivo dos componentes curriculares em questão é de proporcionar aprendizados nos campos de atuação dos futuros professores, oportunizando relacionar a teoria e a prática, ou

1 Graduada em Pedagogia pelo IFPR – Campus Pitanga. Professora do Ensino Fundamental.

2 Graduada em Pedagogia pelo IFPR – Campus Pitanga. Professora do Ensino Fundamental.

3 Doutor em História, mestre em Educação e graduado em Pedagogia. Professor do Instituto Federal do Paraná – Campus Pitanga.



seja, a práxis docente.

A partir das observações participativas no campo de estágio, foi planejada uma intervenção pedagógica no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, em uma turma de 2º ano, com alunos na faixa etária de 7 anos. A metodologia empregada para a realização deste estudo foi a pesquisa de campo (observações participativas) e pesquisa bibliográfica em artigos selecionados da plataforma Google Acadêmico.

Com a realização do Estágio Supervisionado II observou-se que o ambiente escolar é um local em que as crianças têm o contato com novos textos literários, mas isso apenas não garante o aprendizado significativo. Percebe-se que os alunos não conseguem relacionar e entender o processo de leitura e escrita com suas experiências cotidianas; esta problemática é persistente na historicidade da alfabetização no Brasil.

O presente trabalho tem como finalidade apresentar brevemente a história da alfabetização no Brasil a partir da chegada dos jesuítas até a atualidade, discorrer sobre as legislações que embasam o Ensino Fundamental – Anos Iniciais retratando suas mudanças e a descrição de como ocorreu a experiência de estágio ora mencionada, que proporcionou conhecer a realidade social e seus aspectos que interferem em entender a alfabetização e o letramento.

A alfabetização e o letramento são processos indissociáveis que devem caminhar juntos, entende-se como um aluno alfabetizado aquele que conhece o código escrito, consegue ler e escrever. Portanto, o letramento visa o desenvolvimento de estratégias para a participação em práticas sociais de leitura e escrita em contextos atuais.

A construção da linguagem se dá a partir das interações com o meio, com as pessoas e com suportes literários. Desta maneira faz-se necessário oferecer ao educando uma aprendizagem ampla, além de contar com a família para ajudar neste processo.

O PERCURSO HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO NO BRASIL

Para entender a concepção de educação, alfabetização e letramento, é



necessário analisar a parte histórica da educação no Brasil. Partindo do ano de 1549, os portugueses trouxeram ao país os padres jesuítas, que foram os responsáveis por oferecer uma educação religiosa. Utilizando-se da conversão dos povos indígenas ao cristianismo, os ensinamentos começavam pela Bíblia e pelos dogmas da Igreja com o objetivo de “civilizá-los” aos moldes que os europeus consideravam como corretos e válidos na época. Os indígenas utilizavam o diálogo e a oralidade para passar o seu conhecimento e tradições ao seu grupo, pois ainda não haviam desenvolvido a cultura escrita.

Os indígenas foram considerados gentios, um "papel branco" ou uma "tábula rasa" para os jesuítas, ou seja, eram vistos como pessoas sem conhecimento. Os jesuítas não consideravam importantes ou válidos os conhecimentos indígenas que seriam trazidos de geração em geração (pesca, caça e artesanatos) (MORTATTI, 2004, p. 49).

Os jesuítas trouxeram valores morais, religiosos e também novos modelos de ensino para estes povos, que eram aplicadas nos colégios da Companhia de Jesus. Ressalta-se que os ensinamentos da época visavam a religião, ensinamentos cristãos e mandamentos da igreja. De acordo com Silva *et al.* (2007), com a diminuição dos poderes da Igreja sobre as escolas e um maior domínio do estado, começou uma preocupação laica com a educação, tendo foco maior na leitura e na escrita, pois buscava-se formar indivíduos para desenvolver os setores produtivos.

A preocupação com o analfabetismo se deu a partir do século XIX, no momento em que o Brasil havia declarado sua independência. Para o desenvolvimento do país foram desenvolvidas políticas públicas, havendo a necessidade de instruir as pessoas para a política, a vida social e cultural. Destaca-se que neste período que “[...] consideravam alfabetizadas pessoas capazes de escrever seu próprio nome” (SILVA *et al.* 2007, p. 20).

A educação não era para todos, sendo um privilégio para alguns, pois a escrita não fazia parte da cultura geral nesta época. Com a expansão das escolas foi se aumentando o acesso e modificando a visão a respeito da leitura e da escrita. Desta maneira as instituições escolares começam a ser organizadas e estruturadas com professores para ensinar nas instituições (MORTATTI, 2011).

De acordo com Saviani (2010) para implantar um sistema educacional no



Brasil ocorreram diversas dificuldades nos aspectos pedagógicos e financeiros, necessários para um bom desenvolvimento da educação. Como cita o autor:

Além das limitações materiais, cumpre considerar, também, o problema relativo à mentalidade pedagógica. Entendida como a unidade entre a forma e o conteúdo das ideias educacionais, a mentalidade pedagógica articula a concepção geral de homem, do mundo, da vida e da sociedade com a questão educacional. Assim, numa sociedade determinada, dependendo das posições ocupadas pelas diferentes forças sociais, estruturam-se diferentes concepções filosófico-educativas às quais correspondem específicas mentalidades pedagógicas. (SAVIANI, 2010, p. 167-168).

Ao final do século XIX a educação e a alfabetização sofreram mudanças em sua concepção pedagógica, influenciando as práticas docentes, modificando os métodos para o processo de ensino do ler e do escrever. Com o paulatino desenvolvimento da psicologia se iniciou uma discussão voltada ao psicológico da criança, abordando em como alfabetizá-las, como cita Mortatti (2011, p. 44): “[...] essa discussão prioriza as questões didáticas, ou seja, o como ensinar, com base na definição das habilidades visuais, auditivas e motoras do aprendiz”.

A partir do século XX iniciou-se uma maior preocupação com a alfabetização no Brasil, destaca-se que uma das legislações que ampara o Ensino Fundamental é a Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB) aprovada em 1996. Este documento define e organiza o sistema educacional brasileiro, da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Ensino Superior, fixando os direitos sociais à educação para todos os estudantes brasileiros.

Conforme a redação dada pela Lei nº 11.274 de 2006, expressa na LDB de 1996 no artigo 32, descreve-se o Ensino Fundamental como obrigatório, com duração de nove anos, sendo gratuito nas instituições escolares públicas, iniciando-se aos seis anos de idade, com o objetivo de uma formação básica do cidadão, mediante:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;



IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação (PNE) vigente desde 2014, em sua meta 5, visa alfabetizar as crianças, no máximo, até o 3º ano do Ensino Fundamental. Para isto, o documento descreve estratégias para que esta meta seja atingida. Destaca-se que a meta 9 evidencia a preocupação com a alfabetização buscando “Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional” (BRASIL, 2014).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que orienta o sistema educacional brasileiro, estabelecendo referências curriculares para as instituições públicas e privadas. Essas propostas são para todos os níveis de ensino. A BNCC é fundamentada na Constituição Federal de 1988, na LDB de 1996 e no PNE de 2014.

[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento [...] (BRASIL, 2018, p. 7).

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018) o foco na alfabetização ocorre nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, fazendo com que a criança se aproprie do sistema alfabético, desenvolvendo as habilidades de leitura, de escrita e de letramento. Evidenciando que neste período as crianças e os adolescentes passam por muitas mudanças nos aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais e emocionais.

A BNCC descreve que o Ensino Fundamental – Anos Iniciais valoriza as aprendizagens partindo do lúdico, ou seja, faz conexões às experiências adquiridas na Educação Infantil pelas crianças. De acordo com a faixa etária dos estudantes percebe-se que o processo de desenvolvimento proporciona novas interações com o



espaço, com professores e colegas, possibilitando o conhecimento da escrita e da matemática, participando do mundo letrado. É importante destacar que a criança faz parte de um grupo social, ou seja, suas vivências com a família, com a sociedade e com a cultura irão incentivá-los, despertando suas curiosidades desenvolvendo um pensamento lógico e crítico. Conforme a BNCC:

As experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas. O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza. (BRASIL, 2018, p. 58)

Deve-se levar em consideração o que o aluno sabe, conhecendo a sua realidade e quais são as dificuldades encontradas neste processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Para atingir o desenvolvimento destes alunos é necessário que o professor seja um mediador, proporcionando ao educando uma nova visão de mundo e assim compreendendo a sociedade que está inserida (BRASIL, 2018).

Pode-se definir algumas habilidades que são desenvolvidas na alfabetização, como os meios de decodificação e codificação, sendo eles:

Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação);
Dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e script);
Conhecer o alfabeto;
Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita;
Dominar as relações entre grafemas e fonemas;
Saber decodificar palavras e textos escritos;
Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras;
Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento). (BRASIL, 2018, p. 93)

A leitura e a escrita têm um sentido diferente para cada criança, pois aqueles estudantes que têm uma família alfabetizada, que incentiva o conhecimento do



mundo das letras, tem uma vantagem social em seu processo de aquisição das letras. Por exemplo, a criança que cresce ouvindo histórias contadas pela família, despertando um saber diferenciado, tem grandes possibilidade de desenvolver uma aprendizagem por prazer. Porém, em uma realidade oposta, como uma criança que em casa tem pais analfabetos, o incentivo será visando a uma necessidade para que a criança aprenda a ler e escrever na escola com o objetivo que ela cresça e seja independente, que possa no futuro conseguir um bom emprego ou algo do gênero (CARVALHO, 2004).

Vale ressaltar que muitos dos estudantes não tiveram nas escolas o hábito da leitura como algo significativo, por diversos motivos. Podemos citar, por exemplo, a leitura como algo obrigatório, como realizar leituras de livros didáticos e cartilhas. A escola muitas vezes não contribui com o interesse na leitura, ao não levar para a sala de aula textos diversos que chamem a atenção dos estudantes para tornar a leitura prazerosa. O primeiro objetivo da escola deve ser despertar a vontade de ler nas crianças, para futuramente conseguir que os estudantes sejam alfabetizados e letrados e não vejam esta prática como um castigo. Carvalho (2004, p.15) cita Magda Soares em sua obra ao afirmar: “Letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e escrita; é também o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”.

Para formar estudantes alfabetizados e letrados é importante que os alunos busquem se apropriar de diversos contextos, mudando o seu repertório de leituras, como, por exemplo, saber buscar leituras que fazem parte do seu cotidiano, sabendo procurar palavras no dicionário, enciclopédias, bulas de medicamentos, entre outros meios.

RELATOS DE OBSERVAÇÃO

As observações participativas foram realizadas em uma escola Municipal no município de Pitanga – PR, em uma turma do 2º ano, com crianças de aproximadamente 7 anos de idade. Ao chegarmos na instituição fomos bem acolhidos pela direção, pelos professores e pelos estudantes, demonstrando



felicidade em poder nos receber.

A turma tinha 16 crianças, o perfil do 2º ano visitado era de crianças agitadas, participativas e solidárias com seus colegas. Havia um aluno autista que era atendido por uma mediadora.

Destacamos que algumas crianças eram rápidas para a realização das atividades, mas algumas demoravam bastante devido a sua dificuldade para se concentrar no momento. Evidenciamos que a turma tinha muita dificuldade em escrever palavras simples, pois não conseguiam reconhecer os sons das letras e algumas vezes não identificavam a grafia delas, isso também se manifestava na leitura, tornando difícil a junção das sílabas. Na disciplina de Matemática as crianças também encontravam dificuldades para escrever, reconhecer e associar os números.

É essencial pontuar que devido à pandemia de Coronavírus (COVID-19) as crianças retornaram às instituições com lacunas de aprendizagem, que estão sendo trabalhadas pelos educadores como grade curricular, mas também há lacunas nos aspectos socioemocionais. Como cita Vigotski (2007), a criança precisa de interação com o meio social para desenvolver o aprendizado. Porém, em um modo geral, todos os estudantes buscavam o aprendizado, mostrando curiosidades por novas informações.

RELATO DE INTERVENÇÃO

As intervenções foram realizadas na mesma escola e turma observadas, no mês de setembro de 2022. O planejamento foi construído a partir das observações participativas e dos conteúdos designados pelo professor regente, sendo trabalhado na disciplina de Português o gênero textual bilhete, formação de palavras, separação de sílabas e gênero textual adivinha. Na disciplina de Matemática foram trabalhados ordem crescente e decrescente, antecessor e sucessor e conceitos de adição.

No primeiro dia na disciplina de Português foi trabalhado o gênero textual bilhete com o intuito de conhecer este gênero e as suas funções sociais, compreendendo as suas características e possibilitando a escrita de bilhetes. Na



disciplina de Matemática trabalhou-se a ordem crescente e decrescente. Para que os alunos compreendessem esses conceitos, foram levadas imagens de diferentes tamanhos com o objetivo de construir uma sequência de menor para o maior e vice-versa. Neste dia de intervenção as crianças estavam empolgadas, realizaram as atividades propostas com ajuda dos professores, tiveram algumas dificuldades, mas foram sendo auxiliados em todos os momentos.

No segundo dia, na disciplina de Português, os estudantes aprenderam sobre a formação de palavras e a separação de sílabas, com o objetivo de escrever corretamente e identificar os números de sílabas em cada palavra, para que em seguida os mesmos conseguissem exercitar as separações de sílabas.

Na disciplina de Matemática foi trabalhado antecessor e sucessor. Neste momento foi explicado o conceito, em seguida eles identificaram o antecessor e o sucessor dos números naturais para que ampliassem o seu conhecimento possibilitando o desenvolvimento do raciocínio lógico. Neste dia havia um número menor de crianças devido à chuva, mas percebemos que muitas crianças tiveram dificuldades para realizar as atividades, sendo que a sala tinha uma tabela com números, mas foram auxiliadas pelas professoras para conseguirem concluir as atividades propostas.

No terceiro dia, na disciplina de Matemática, primeiramente foi trabalhada uma breve explicação sobre o conceito de adição, os alunos já possuíam conhecimentos prévios de que somar era a ideia de juntar os números. Para a realização desta atividade foi utilizado o material concreto para auxiliar no momento de somar.

Na disciplina de Português, trabalhamos com o gênero textual adivinha. Esta aula foi pensada por meio de atividades dinâmicas para assimilação do conceito de adivinhas de uma maneira divertida. As brincadeiras iniciaram com o bingo de palavras, em que a criança recebia cartelas com diferentes palavras, a professora sorteava uma imagem e os educandos tinham que achar a palavra, o objetivo era realizar a leitura. Na dinâmica das adivinhas foram realizados dois grupos com o intuito de trabalhar a interação e empatia com os colegas, o grupo vencedor ganhou uma lembrança, mas só podiam ficar com ela se dividissem com os demais. As crianças estavam empolgadas e curiosas para a realização das atividades, pois de



uma forma lúdica conseguiram compreender os conteúdos propostos.

Vale ressaltar que os estágios foram essenciais para o nosso conhecimento a respeito da alfabetização, entender que cada criança aprende de uma forma diferente e que cabe aos professores buscar metodologias que tornem as aulas significativas, que possam fazer com que cada aluno aprenda de uma maneira atraente e que eles mesmos desenvolvam sua busca em saber mais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das informações dispostas neste estudo podemos concluir que a alfabetização e o letramento caminham juntos, sendo que o foco na alfabetização ocorre nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, fazendo com que as crianças se apropriem de um sistema alfabético, desenvolvendo assim suas habilidades de leitura, de escrita e seu letramento.

Desta maneira é essencial levar em consideração as experiências que o aluno traz consigo, conhecendo a sua realidade e quais são as dificuldades encontradas neste processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Portanto entende-se que alfabetização é um processo de aprendizado de leitura e da escrita, assim um educando alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever de forma desenvolva. Já o letramento é o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais, sendo considerado letrado aquele que sabe usar a leitura e a escrita de acordo com as demandas sociais.

Para atingir o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, é necessário que o professor seja um mediador, entendendo o meio em que estudante e educador estão inseridos. Além de ver a alfabetização por outra perspectiva, a do letramento, exigindo que o professor alfabetizador esteja em constante formação, inclusive continuada, para adquirir conhecimentos específicos da aquisição da leitura e da escrita, compreendendo o processo de aprender do aluno visando à sistematização da língua escrita.



REFERÊNCIAS

BORDIGNON, L. H. C.; PAIM, M. M. W. Alfabetização no Brasil: um pouco de história. Revista educação em debate, Fortaleza, n. 74, p.51-67, jul./dez. 2017. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/32881/1/2017_art_lhcbordignon.pdf. Acesso em: 05/10/2022.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm#art3. Acesso em: 06/10/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 06/10/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 06/10/2022.

CARVALHO, M. Guia prático do alfabetizador. 5. ed. São Paulo: Ática, 2004.

FEITOSA, M. H. Ensino da alfabetização: uma análise sobre a legislação, os métodos e a vivência no estágio supervisionado. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2019. 47 p.

PORRINO, R. C. Z.; BARROS, F. C. O. M. Breve histórico da alfabetização no Brasil e as contribuições de Célestin Freinet. Ourinhos - SP. Disponível em: https://cic.unifio.edu.br/anaisCIC/anais2017/pdf/09_06.pdf . Acesso em: 06/10/2022

SILVA, Ezequiel Theodoro da, et al (Orgs.). Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, V. E. SILVA, F. B. Alfabetização e letramento nos anos iniciais. Revista Saberes Docentes. Juína – MT, v. 3, n. 5, jan./jul., 2018. Disponível em: <http://www.revista.ajes.edu.br/index.php/rsd/article/view/142/110>. Acesso em: 10/10/2022.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO

LIMA, Maria Eduarda dos Santos¹

SLIVINSKI, Poliana²

BORGES, Felipe A. F.³

Resumo

Este trabalho tem como objetivo discorrer sobre uma experiência de estágio realizada no âmbito do componente curricular “Estágio Supervisionado I” do curso de Pedagogia do IFPR – Campus Pitanga. Para isto, apresentaremos a historicidade da Educação Infantil, as legislações que amparam e garantem a oferta dessa etapa de ensino e argumentos referentes aos conceitos teóricos com relação à educação e ao desenvolvimento da criança, enfatizando o papel do professor como planejador, do espaço físico, da rotina, do trabalho lúdico, e a relação estabelecida entre ele e a criança, que são fundamentais para seu desenvolvimento. Apresentamos descrições de observações realizadas na Educação Infantil e também relatos das intervenções.

Palavras chave: educação infantil; práticas pedagógicas; BNCC; desenvolvimento infantil.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um relato de experiência de Estágio vivenciado em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), no município de Pitanga, PR, no âmbito do componente curricular “Estágio Supervisionado I” do curso de Pedagogia do IFPR – Campus Pitanga. Dessa forma, no desenvolvimento desse texto são apresentados os aspectos históricos da Educação Infantil, trazendo observações sobre as legislações que concebem a criança como sujeito, tais como a Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Por fim, apresentamos as descrições de observações e intervenções realizadas nesta etapa de ensino.

1 Acadêmica do curso de Pedagogia no IFPR Campus Pitanga, participa do Programa Residência Pedagógica, e-mail: mariaeduardaliima07@gmail.com

2 Acadêmica do curso de Pedagogia no IFPR Campus Pitanga, participa do Programa Residência Pedagógica, e-mail: polianaslivinski10@gmail.com

3 Doutor em História, mestre em Educação. Professor do IFPR Campus Pitanga, e-mail: felipe.borges@ifpr.edu.br



EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Com o impacto provocado pela Revolução Industrial, a classe operária vendeu sua mão de obra às fábricas e máquinas. Assim a Revolução compeliu as mulheres a atuar no mercado de trabalho, tendo que adaptar a forma de cuidar e educar seus filhos (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Segundo Marx, citado por Paschoal e Machado, a Revolução Industrial levou mulheres e crianças a serem empregadas nas fábricas, assim o trabalhador vendia sua força de trabalho, da sua mulher e dos filhos. Com o crescimento da demanda de trabalho, surgiram outras formas de atendimento às crianças, lugares organizados por mulheres que não tinham uma proposta de educação formal, mas buscavam desenvolver bons hábitos e a internalização de regras (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

As primeiras creches, escolas, jardins de infância e maternais tinham o objetivo assistencialista, focaram na higiene, guarda, alimentação e cuidados físicos com a criança, o que colaborou para o surgimento de instituições para acolher órfãos abandonados. Uma das instituições de atendimento foi a Roda dos Expostos ou Roda dos Excluídos, onde eram colocados bebês por qualquer pessoa da família e essa pessoa girava o tabuleiro e a rodeira pegava o bebê que acabara de ser abandonado.

A Casa dos Expostos recebia os bebês abandonados nas “rodas” - cilindros de madeira que permitiam o anonimato de quem ali deixasse a criança - para depois encaminhá-los a amas que os criam até a idade de ingressarem nos internatos. Agora a ênfase está no suporte às famílias pobres, até mesmo para evitar que lhes sobrasse apenas a opção de abandonar seus filhos [...]. (KUHLMANN JÚNIOR, 2000, p. 473)

As tendências que acompanharam a inserção de creches e jardins de infância, no final do século XIX e início do século XX, foram a jurídico-policiais que defendiam crianças moralmente abandonadas, a médico-higienista e a religiosa que combatiam a mortalidade infantil, tanto nas famílias quanto nas instituições de Educação Infantil (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Nota-se que, até final dos anos 1970, foi feito muito pouco em termos de



legislação que assegurasse a oferta desse nível de ensino. Foi apenas com a Carta Constitucional de 1988 que a criança teve seu direito à educação garantido na legislação. A partir dessa lei, creches que tinham caráter assistencialista passaram a ser de compromisso da Educação. Assim, essas instituições não cuidam somente das crianças, mas devem desenvolver um trabalho educacional.

Pode-se falar em educação infantil em um sentido bastante amplo, envolvendo toda e qualquer forma de educação da criança na família, na comunidade, na sociedade e na cultura em que viva. Mas há outro significado, mais preciso e limitado, consagrado na Constituição Federal de 1988, que se refere à modalidade específica de instituições educacionais para criança pequena, de 0 a 6 anos. (KUHLMANN JUNIOR, 2000, p.469)

Após dois anos de aprovação da Constituição Federal de 1988, aprovou-se o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/90 que insere a criança no mundo dos direitos humanos. Segundo Ferreira (2000), essa lei é mais do que uma ferramenta jurídica, porque:

Inseriu as crianças e adolescentes no mundo dos Direitos Humanos. O ECA estabeleceu um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância, tentando com isso impedir desmandos, desvio de verbas e violação dos direitos das crianças. Serviu ainda como base para a construção de uma nova forma de olhar a criança: uma criança com direito de ser criança. Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar. Isso quer dizer que são atores do próprio desenvolvimento. (FERREIRA, 2000, p.184)

Além dessas leis, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que trata da inserção da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Essa lei diz também que esta etapa deve promover o desenvolvimento integral da criança.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1988) recomenda que as atividades devem ser ofertadas para crianças não só através de brincadeiras, mas de situações pedagógicas. É muito importante que ambos os aspectos sejam integrados para que o trabalho do professor seja relevante, visto que:



Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros, em uma atitude de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p.23).

Em 1999, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com o objetivo de orientar de maneira obrigatória os encaminhamentos pedagógicos para esse nível de educação; as Diretrizes Curriculares colaboraram para a formação qualificada dos profissionais da Educação Infantil.

O Plano Nacional de Educação, tem como objetivo estabelecer metas para todos os níveis de ensino e, no que se refere à Educação Infantil, a extensão da escolaridade para crianças de seis anos de idade, mas exige recursos financeiros elevados.

[...] tais investimentos teriam que ser feitos nos próximos seis anos, o que, dada a ênfase da política macroeconômica atual, focalizada na realização de um elevado superávit primário para pagamento de juros, encargos e serviços da dívida externa brasileira, torna-se difícil acreditar que os mesmos serão efetivados (BRANDÃO, 2007, p. 81).

Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creches e pré-escolas para crianças de 0 a 6 anos passa a ser dever do estado, sendo, em 1996, integrado ao conjunto da Educação Básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1988; 1996).

A Educação Infantil está vinculada às concepções de educar e cuidar, visto que o cuidado é indispensável nesse processo educativo. Nesse contexto, deve-se articular o cuidar com as práticas pedagógicas, com objetivo de proporcionar novas vivências e novas aprendizagens à criança (BRASIL, 2018).

No Artigo 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), a criança é concebida como:

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca,



imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Tendo em vista os eixos estruturantes, brincadeiras e interações que devem ser assegurados para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças devem ser assegurados os direitos de explorar, brincar, expressar-se, participar, conhecer-se. Dessa forma, a BNCC, posterior às DCNEI's, concebe em sua estrutura cinco campos de experiência: “[...] Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2018, p.40).

As designações dos campos de experiências são baseadas nas DCNEI's, considerando esses conhecimentos, os campos de experiência são: “O eu, o outro e nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (BRASIL, 2018).

Por meio de estudos, entende-se que tudo aquilo que o ser humano é, a forma como se constitui, é também fruto de suas vivências. Entre o nascimento da criança até os seis anos de idade, ela passa por um processo em que está formando as bases de sua inteligência e personalidade (MELLO, 2012).

A criança precisa do cuidado, mas também é necessário explorar e experimentar diversas sensações, sendo fundamental a interação dela com outras pessoas. Deve-se enfatizar o papel do professor, pois ele é o responsável pela forma que vai trabalhar, facilitando e ajudando a criança naquilo que for necessário. Uma das estratégias muito usadas na Educação Infantil é o trabalho lúdico, maneira em que a criança aprende brincando, tornando a aprendizagem mais interessante e significativa (MELLO, 2012).

No primeiro ano de vida, a criança se desenvolve com a comunicação emocional, com as pessoas que fazem parte da sua vida, a forma em que é falado, o cuidado e a atenção, são incentivos necessários para desenvolver essa comunicação (MELLO, 2012).

A percepção é a primeira função do cérebro, momento ideal para o educador



estimular a vivência da criança, focando nos momentos em que ela passa no seu cotidiano, criando memórias e subsidiando o desenvolvimento cognitivo (MELLO, 2012).

Aproximadamente até os 3 anos, a criança passa pela fase do pegar, amassar, sentir, fechar, rolar, ouvir e comparar. Entre os 3 aos 6 anos de idade, o faz de conta é uma das principais atividades, nessa fase a criança associa objetos que os adultos usam e como incluir eles em suas brincadeiras, pois o adulto passa a ser seu espelho e suas ações do cotidiano podem se refletir nas brincadeiras, formando assim a sua imaginação (MELLO, 2012).

No que diz respeito à vivência da criança, o educador pode pensar na melhor forma de recebê-la na Instituição de Educação Infantil, pois para ela é um ambiente diferente, fazendo com que se sinta acolhida, planejando um espaço adequado, atrativo, com conversa e muita atenção (MELLO, 2012).

O professor precisa manter seu planejamento com os itens de modo estruturado. A primeira questão importante é planejar uma rotina com as crianças, o momento de recepção, que significa muito para elas, pode passar segurança para que se sintam bem em ficar com o professor e colegas, ter uma rotina planejada e diferenciada permite um melhor aproveitamento das atividades propostas.

[...] fazer com que o tempo seja o tempo de experiências ricas e interações positivas. O desenvolvimento é lento, requer tempo, mas o tempo por si mesmo, pelo simples fato de passar no relógio, não produz desenvolvimento. A aprendizagem e o desenvolvimento são construídos, ou não, na riqueza da experiência que o tempo possibilita, ou não (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998, p. 158).

No que se refere ao espaço, é importante enfatizar que a organização interna e externa da instituição deve ser segura e bem estruturada, para melhor atender os pais e as crianças. Por meio desses fatores a criança se desenvolve melhor e estabelece relações com o mundo e com as pessoas que a cercam.

Um ambiente deve ser planejado, tanto em termos de espaço como de objetos disponíveis, para atender ambas as necessidades de contato social e de privacidade, variar o tamanho de áreas dentro de um mesmo espaço, oferecer oportunidade para o isolamento, atividades em pequenos grupos

ou de todo o grupo, interações didáticas outras. [...] Espaços privados fornecem oportunidade para expressar explorar sentimentos, especialmente os de raiva, angústia e frustração, longe do olhar dos outros; servem para a criança retirar-se, momentaneamente, do ritmo rápido do grupo, ou para um descanso para novas situações. Ademais, a presença de cadeiras pequenas, plataformas, patamares com largos degraus serve tanto para descanso como para observar as atividades que estão se desenvolvendo (CARVALHO; RUBIANO, 2007, p. 112-113).

Depois de muitas mudanças na sociedade e na Educação a criança conquistou seus direitos, uma educação de qualidade com professores qualificados, que tenham em mente um bom planejamento, rotina, tempo, espaço, brinquedos e materiais disponíveis. Assim, compreendemos de forma melhor o atual paradigma da Educação Infantil, o cuidar e educar, indissociáveis.

RELATOS DE OBSERVAÇÃO

Foram realizadas, entre junho e agosto de 2022, as observações participativas em uma turma de Infantil II (crianças de 3 anos) em um Centro Municipal de Educação Infantil, na cidade de Pitanga, PR.

O CMEI em que estagiamos conta com uma ótima estrutura física e professores qualificados. A turma observada atende crianças de três anos, a sala é organizada com carteiras para facilitar a realização de atividades, nas paredes são dispostos numerais, alfabeto, formas geométricas, cartaz com crachá das crianças, varal com as atividades feitas pelos alunos. Carvalho e Rubiano escreveram sobre a importância da organização do espaço nas instituições de Educação Infantil, oportunidade em que defenderam o seguinte:

[...] a organização da sala de aula tem influência sobre os usuários determinando em parte o modo como os professores e alunos tem, pensão e se comportam. Desta forma, um planejamento cuidadoso do ambiente físico é parte integrante de um bom manejo do ensino em sala de aula (CARVALHO; RUBIANO, 2007, p. 107-108).

Na chegada, os alunos são recepcionados pelas professoras, em seguida recebem pecinhas ou blocos lógicos para brincar até a hora do café da manhã. Após

o café retornam para sala e realizam atividades. Uma das atividades que observamos em uma oportunidade em que lá estivemos foi relacionada às formas geométricas. A proposta dessa atividade era trabalhar com as cores e formas, desenvolvendo as percepções visuais. Tivemos a oportunidade de auxiliar as crianças com o contorno das formas com tinta guache.

A professora da turma tem uma rotina muito organizada, após as atividades as crianças brincam no solário ou no pátio. Outra das atividades realizadas que achamos muito interessante ocorreu no jardim que as crianças usam para brincar. A professora disponibilizou a eles panelinhas, colheres de plástico entre outros materiais para a realização dessa atividade, estimulando o faz de conta e a imaginação das crianças. Carneiro discorre sobre o brincar, neste sentido, afirmando que:

Há concordância de que o brincar é extremamente importante para o desenvolvimento das crianças, que elas precisam de materiais adequados e estimuladores para enriquecer a imaginação, bem como de tempo e de espaço e, especialmente, de uma atitude favorável dos adultos em relação à ação (CARNEIRO, 2010, p. 25).

Em alguns momentos, parte das atividades propostas não foram muito atrativas para os alunos, que não as desenvolveram como planejado, não demonstraram interesse, e por conta disso houve frustração e agitação. A professora foi persistente, ajudamos naquilo que estava ao nosso alcance. Como éramos pessoas diferentes naquele ambiente devemos considerar que nossa presença, em certas oportunidades, pode ter causado ainda mais agitação e estranhamento nas crianças.

Sobre a organização, compreendemos que tudo é planejado, inclusive o tempo estipulado para as atividades até o horário de almoço. A partir das 11h as crianças são levadas para o refeitório onde é organizada a refeição, com mesas e bancos para cada turma, após o almoço a sala é organizada com colchonetes para a hora do soninho.

Portanto, ao finalizar as observações percebemos que as crianças são agitadas, a maioria tem dificuldade em cumprir regras, porém são sempre muito



participativos. Pudemos ainda observar que as professoras são atenciosas, prestativas e são organizadas ao realizar a rotina da turma e as atividades para seu desenvolvimento cognitivo.

RELATO DE INTERVENÇÃO

No mês de setembro de 2022, na mesma turma e CMEI em que realizamos as observações, foram feitas as intervenções previstas no programa do componente curricular de Estágio Supervisionado I.

Na chegada recebemos as crianças com blocos lógicos até a hora do café da manhã, buscando sempre manter a rotina da turma, conforme preconiza Lira e Saito:

Pensar em uma organização da rotina que contemple esse objetivo significa pensar em estratégias diferenciadas para se planejar o momento de recepção e de saída das crianças, os diversos momentos de refeição e de higiene pessoal, a organização dos espaços físicos, os momentos de parque e de sono, assim como em todas as outras atividades que de uma forma ou de outra acabam se sedimentando na Educação Infantil, prevalecendo a ideia de que é natural ocorrerem da mesma forma sempre. (LIRA; SAITO, 2001, p. 108).

Fomos orientadas pela professora da turma a trabalhar os campos de experiência “Corpo, gesto e movimentos” e “Traços, sons, cores e formas”, pois abrangem habilidades de corpo, noções, linguagem e liberdade de criação, imaginação e oralidade. A Base Nacional Comum Curricular afirma que os campos de experiência “[...] constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2018, p. 40).

Realizamos contação da história “O gato xadrez”. As crianças demonstraram grande interesse, participação e envolvimento, e por meio dessa atividade elas desenvolveram a atenção e a criatividade. A atividade da “Dona Aranha” também foi um sucesso, o pareamento de cores em que elas observaram as aranhas coladas



no cartaz. Em seguida entregamos a elas cartões de diversas cores para cada um colocar o seu cartão correspondente à cor da aranha no cartaz, trabalhando com as crianças as cores e a formação de conceitos a respeito delas.

Em algumas atividades não obtivemos completo êxito, uma delas foi o circuito motor, que planejamos de uma forma, mas não atingimos o objetivo esperado. Esse circuito foi feito no solário, com desenhos no chão, para os quais utilizamos giz branco. Algumas crianças não respeitavam as regras, por isso não conseguiam esperar a vez do colega e assim tumultuavam o restante das outras crianças. Parte disso pode ser explicado pela idade das crianças em questão e, talvez, pelo não amadurecimento completo, ainda, das suas funções psicológicas superiores, como, por exemplo, o autocontrole da conduta.

Como já citamos, a turma é participativa, mas agitada, são seletivos naquilo que querem fazer e quando não querem não participam. Planejamos atividades em que sentissem interesse, que proporcionassem a eles vontade, animação, e realmente foi dessa forma, na maioria das atividades.

Ao concluir as intervenções, destacamos a importância dos estágios de observação antes da intervenção, pois por meio deles conhecemos a rotina e a realidade da turma. Superamos nossas expectativas, e finalizamos as intervenções com a certeza de termos desenvolvido importantes habilidades necessárias ao trabalho docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo nos permitiu analisar a história da Educação Infantil no Brasil, tendo em vista que as primeiras instituições surgiram em decorrência da Revolução Industrial. No início, não havia legislação que garantisse a oferta dessa modalidade de ensino, foi somente com a Constituição Federal de 1998 que a Educação Infantil passou a ser efetivada e ofertada em creches e pré-escolas, que antes tinham objetivo assistencialista e passaram a ser planejadas e dirigidas de acordo com as necessidades e os compromissos próprios do campo da educação.

Nessa etapa de ensino destaca-se o papel do professor, pois ele é fundamental em todo esse processo, de planejar uma rotina estruturada, atividades



e brincadeiras permeadas com o lúdico, planejar o espaço de acordo com a realidade e a necessidade de as crianças, visto que um ambiente atrativo torna a aprendizagem mais significativa e prazerosa. Tudo isso tendo em mente que o desenvolvimento da criança parte das relações que são estabelecidas durante esse processo de ensino e aprendizagem.

Por meio dos estágios de observação pudemos conhecer a turma e assim planejar as atividades para a nossa intervenção. Como mencionamos nos relatos, a turma é agitada e apresenta dificuldades, nos campos de concentração, atenção, alguma agitação, etc. Dessa forma, algumas atividades não saíram como planejado, porém em outras conseguimos chamar a atenção deles, resultando assim em momentos bastante produtivos e prazerosos.

Ao finalizarmos este estágio e estudo conseguimos fazer uma relação muito clara entre a teoria estudada e a prática vivenciada no CMEI, o que foi relevante para a nossa aprendizagem e formação.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO. Carlos da Fonseca. A educação infantil no Plano Nacional de Educação: a questão da oferta e do atendimento. In: PASCHOAL, Jaqueline. D. (Org.). **Trabalho pedagógico na educação infantil**. Londrina, PR: Humanidades, 2007. p.77-86.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC / SEF, 1998.

CARNEIRO, M. A. B. Memória e patrimônio: a cultura da infância e o brincar. In: CARNEIRO, M.A.B (Org.). **Cócegas, cambalhotas e esconderijos: construindo cultura e criando vínculos**. São Paulo: Articulação Universidade Escola, 2010.

CARPANESE, Rosane Gomes *et al.* **Elementos norteadores da prática pedagógica na educação infantil: em busca de ações sistematizadas e emancipatórias**. EDUEM, Maringá, 2012. p. 146-



CARVALHO, M. I. C. de; RUBIANO, M. R. B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.). **Educação infantil: muitos olhares**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 107-130.

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti (Org.). Os fazeres na educação infantil. São Paulo: Cortez, 2000.

KUHLMANN JR., Moisés. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, Carlos, (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 3-30 (Coleção educação contemporânea).

MELLO, Suely Amaral. **Uma teoria para orientar o pensar e o agir docentes: o enfoque histórico-cultural na prática de educação infantil**. EDUEM, Maringá, 2012. p. 20-34.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Contextualização do modelo curricular High/Scope no âmbito do "Projeto Infância". In: ZABALZA, M.A. **Qualidade em Educação infantil**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 141-170.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Histedbr**, Campinas, n.33, p. 78-95, mar/2009.

RODRIGUES, Eliane; BALADELI, Daniella Tizziani. **História da Infância no Brasil**. Editora da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, V. 39, p 13-28, 2010.



FECHAMENTO E NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO: ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA NO BRASIL ENTRE 2010 E 2020

Samoel Cordeiro de Souza Primo¹

Resumo

O fechamento e nucleação de escolas do campo é um tema que merece importância no debate acadêmico, e principalmente pesquisas que abordem a temática, pois é fator recorrente nos estados brasileiros. Nos últimos anos alguns pesquisadores tem se dedicado a realizar estudos que analisam processos de fechamento e nucleação nas escolas do campo, principalmente estudantes de mestrado e doutorado. O objetivo deste estudo foi analisar a produção acadêmica (teses e dissertações), que analisam o fechamento e nucleação de escolas do campo. O recorte temporal estabelecido foi o período entre 2010 e 2020, devido a ser pouco mais de uma década após a mudança de nomenclatura de educação rural para a educação do campo. A metodologia utilizada foi uma pesquisa na base de dados do portal da CAPES, onde inicialmente foram coletados os dados das pesquisas e sequencialmente analisados as propostas e as conclusões de cada pesquisa. Ao finalizar o levantamento acadêmico conclui-se que as pesquisas apontam para uma mesma perspectiva, de que o fechamento e nucleação de escolas do campo é a negação do direito e acesso à escolarização.

Palavras-chave: escolas do campo; fechamento; nucleação; políticas educacionais.

INTRODUÇÃO

Este artigo é reflexo de uma pesquisa de mestrado sobre o fechamento e nucleação das escolas do campo. Tem por objetivo promover reflexões sobre a negação do direito a educação dos camponeses, a partir do momento em que a escola é fechada e nucleada em contextos diversos. A metodologia de pesquisa utilizada para este estudo foi um levantamento da produção acadêmica, que envolve autores e pesquisadores que pesquisam a temática afim. O estudo sustentou-se na identificação, descrição e categorização a partir dos elementos pré-estabelecidos.

A busca pelas teses e dissertações produzidas pelas universidades brasileiras públicas e particulares ocorreu no Catálogo de Teses e Dissertações, da

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Mestre em Educação (UEM) e graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). E-mail: samoelcordeirosouza@gmail.com



Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Superior (CAPES²). Para isso, foi selecionado o período de 2010 a 2020. A opção por este período se justifica pelo recorte temporal da pesquisa, sendo que neste período a terminologia Educação do Campo e Escolas são utilizadas, em substituição ao termo escolas rurais, uma vez que rompe com tendências tradicionalistas.

Como descritores se utilizou as seguintes palavras: fechamento, nucleação, Escola do Campo e Escola Multisseriada. Após, a pesquisa foi refinada para a grande área do conhecimento: ciências humanas; área de conhecimento: educação; área de avaliação: educação; área de concentração: educação. Os textos escolhidos foram aqueles que mais se aproximam do tema: fechamento e nucleação das escolas do campo.

O levantamento e sistematização da produção acadêmica apresenta um total de 19 textos, entre teses e dissertações. O levantamento e sistematização da produção acadêmica permitiu visualizar diferentes estudos e em diferentes regiões brasileiras sobre o fechamento e nucleação das Escolas do Campo. A cessação de escolas torna-se frequente à medida em que o Estado brasileiro avança nas políticas liberais de caráter conservador. A partir desta breve contextualização busca-se responder a seguinte indagação: O que as pesquisas acadêmicas de mestrado e doutorado revelam sobre o fechamento e nucleação das escolas do campo?

O levantamento da produção acadêmica em base de dados, no portal da CAPES demonstra diferentes pesquisas em nível de mestrado e doutorado acerca de diferentes temáticas; no caso desta pesquisa o alvo foi o fechamento e nucleação de Escolas do Campo. As conclusões de diferentes teses e dissertações apontam caminhos e consequências diversas para o fechamento e nucleação de Escolas do Campo. As teses e dissertações encontradas permitem compreender que o fechamento de Escolas do Campo ocorre em diferentes regiões do Brasil.

FECHAMENTO E NUCLEAÇÃO DE ESCOLAS NO BRASIL: ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA (2010-2020)

O estado do Paraná é uma das unidades federativas que fechou muitas

² Informações podem encontradas no site: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

Escolas do Campo nos últimos anos. Os motivos que levam uma Escola a fechar são os mais variados. Cada tese ou dissertação apresenta o seu contexto e os motivos que determinam o fechamento ou nucleamento de Escolas do Campo. Por isso, a importância das pesquisas realizadas em diferentes regiões e suas peculiaridades, pois demonstra a realidade das Escolas do Campo em cada território. Ao produzir o levantamento e sistematização da produção acadêmica, levou-se em consideração as teses e dissertações encontradas no portal da CAPES. As pesquisas que abordam o fechamento e nucleação das Escolas do Campo apresentam estudos significativos, que levam à reflexão sobre como as políticas educacionais podem impulsionar ou frear o fechamento de escolas do campo.

As pesquisas demonstram que o fechamento de cada escola emerge de motivos diferentes, influenciadas pelas políticas educacionais distribuídas pelo território em que estão alocadas. As teses e dissertações demonstram que o Paraná, em suas diferentes mesorregiões fechou muitas Escolas do Campo, negando o direito da educação aos povos que vivem no campo, como se pode verificar em dados da dissertação de Reichenbach (2019). As teses e dissertações evidenciam que é crime fechar Escolas do Campo, mas que continua se espalhando a todas as regiões do país. A nucleação apresentada como a solução para os problemas nem sempre resolve, visto que escolas núcleo estão localizadas no meio urbano e não no campo, e quando localizadas no campo estão distantes das residências dos estudantes. As pesquisas já realizadas contribuem para a reflexão sobre o fechamento de escolas e que se faz necessário medidas para conter o fechamento de Escolas do Campo. O quadro abaixo demonstra as produções acadêmicas (teses e dissertações) sobre o fechamento de Escolas do Campo no Brasil, organizadas cronologicamente (2010-2020).

Quadro 1: Levantamento da produção acadêmica sobre o fechamento e nucleação das Escolas do Campo (2010-2020).

AUTOR (A)	TÍTULO	T/D	ANO	INSTITUIÇÃO
Siuzete Vandresen Baumann	Da vida das escolas rurais isoladas a uma escola isolada da vida rural: aprendizagens do processo de nucleação em Santa Rosa de Lima.	D	2012	UFSC
Tássia Gabriele	Nenhuma escola fechada! Os	D	2013	UERJ

Balbi de Figueiredo e Cordeiro	impactos da nucleação escolar no embate entre educação rural e educação do campo.			
Wane Elayne Soares Eulálio	As implicações do processo de nucleação das escolas rurais de Montes Claros/MG (1997-2013): contradições, desafios e perspectivas.	D	2014	UFU
Mariclaudia Aparecida de Abreu	O processo de nuclearização das escolas rurais isoladas e multisseriadas: uma análise a partir do município de Candói - PR no período de 1993 a 2000	D	2015	UNICENTRO
Micheli Tassiana Schmitz	Análise histórica do fechamento das escolas localizadas no campo nos municípios que compõem o núcleo regional de educação de Dois Vizinhos: o caso das Comunidades Canoas – município de Cruzeiro do Iguaçu – 1980-2014	D	2015	UNIOESTE
Andrea Margarete de Almeida Marrafon	O processo de nucleamento e fechamento das escolas rurais na região de São João da Boa vista (SP).	D	2016	UFSCar
Edilma Jose da Silva	A territorialização da política de nucleação e o fechamento de escolas do campo em união dos Palmares/AL (2000-2015).	D	2016	UFS
Eraldo Souza do Carmo	A nucleação das escolas do campo no município de Currálinho – Arquipélago do Marajó: limites, contradições e possibilidades na garantia do direito à educação	T	2016	UFPA
Ivania Pavia Mazur	O processo de fechamento das escolas no campo em Itapejara d' Oeste/PR: o caso da Escola Estadual de Lagoa Bonito e do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes	D	2016	UNIOESTE
Vanusa Emilia Borges	A representação social de moradores do entorno das escolas rurais paralisadas nos municípios de Almirante Tamandaré – PR	D	2016	TUIUTI
Adriana Maria da Silva	Fechamento das escolas rurais e consolidação do transporte escolar dos assentados de São Domingos dos Olhos D' Água: Morrinhos e Goiatuba (Goiás)	D	2017	UFG
Camila Casteliano	A política de fechamento de escolas no campo na região metropolitana de	D	2017	TUIUTI

Pereira	Curitiba			
Cassia Betania Rodrigues dos Santos	O processo de fechamento das escolas do campo na mesorregião do leste goiano: que crime é esse que continua?	D	2017	UnB
Ezilda Franco Pellim	As políticas de educação para os povos do campo no Brasil: uma análise do município de Nova Olímpia-PR, entre 1990 e 2016	D	2017	UNESPAR
Fabio De Oliveira Guimarães	As políticas públicas e o fechamento das escolas do campo no Brasil.	D	2017	UFRJ
Maria do Carmo de Moura Silva Soares	O processo de nucleação escolar no campo: implicações na educação infantil das crianças do campo no município de Limoeiro – PE	T	2017	UFPB
Alan Robson da Silva	O fechamento de escolas rurais e a expansão das relações capitalistas de produção no município de Jaguariana Ceará (2005-2015)	D	2018	UFCE
Elis Santos Correia	O fechamento das escolas do campo e Sergipe: territórios em disputa (2007-2015)	D	2018	UFS
Vanessa Reichenbach	Fechamento das escolas do campo no estado do Paraná (1997-2017): violação do direito a educação	D	2019	UFPR

Fonte: Quadro organizado pelo pesquisador a partir de dados disponíveis no portal do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, (2022).

A análise da produção acadêmica sobre o fechamento e nucleação das Escolas do Campo no Brasil se dá principalmente após a década de 2010. O conceito de Educação do Campo, introduzido se dá a partir da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho de 1998 (CALDART, 2012) a qual trouxe reflexões a serem pensadas no campo das políticas educacionais, contudo em meio a esta reformulação existia uma contradição, ou seja, um processo de fechamento de escolas, que ocorria de forma desenfreada no campo.

É neste sentido, em busca de uma educação emancipatória, designada a população camponesa em que a Educação Campo “nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro



que trabalha e vive no/do campo” (CALDART, 2009, p. 37), ou seja, pode-se afirmar que: “a educação do campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas” (CALDART, 2012, p. 259). Portanto, uma educação vinculada ao modo de vida e cultura.

A tabela 1 demonstra que a maioria das pesquisas acadêmicas que envolvem a temática fechamento de Escolas do Campo é de dissertações. Neste campo de pesquisa, as teses são minorias. Os pesquisadores paranaenses estão entre os que mais estudam esta área. Outro dado importante é que as universidades públicas paranaenses se destacam entre as que mais produzem pesquisas sobre o tema. Há também uma universidade particular desta unidade federativa que produz pesquisas.

A Universidade Estadual do Centro Oeste é a universidade paranaense que mais produziu pesquisas sobre o fechamento de Escolas do Campo, e mais recente, há a dissertação de Primo (2021) que aborda “a conjuntura do fechamento e nucleação das Escolas do Campo: aspectos determinantes e consequências para a comunidade escolar”¹. Ressalta-se que pesquisas nesta área se tornam importantes, pois considera-se que fechar escolas no território camponês configura-se como um crime, isso porque é negado o direito de acesso a escolarização no lugar onde vivem.

Sequencialmente é apresentado um quadro contendo a referência, descrição e os resultados das pesquisas sobre o fechamento e nucleação das escolas do campo (2010-2020).

Quadro 2: Referência, descrição e resultados das pesquisas sobre o fechamento e nucleação das escolas do campo (2010-2020).

REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO DA PESQUISA	RESULTADOS
BAUMANN, Siuzet Vandresen. Da vida das escolas rurais isoladas a uma escola isolada da vida rural: aprendizagens	O objetivo desta pesquisa foi investigar e refletir sobre o processo de nucleação das escolas rurais “isoladas” do	Concluiu que o agrupamento das Escolas do Campo se apresenta como uma alternativa para a

¹ PRIMO, Samoel Cordeiro de Souza. **O fechamento e nucleação das Escolas do Campo: aspectos determinantes e consequências para a comunidade escolar.** 234 f. Dissertação, Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), Guarapuava, 2021.

<p>do processo de nucleação em Santa Rosa de Lima. 166 f. Dissertação, Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2012.</p>	<p>município de Santa Rosa de Lima – SC. A proposta é identificar não apenas os impactos sócios culturais sobre população do campo e as dificuldades para o cumprimento das promessas de inclusão e qualidade, mas refletir sobre uma educação que atenda as especificidades do campo. (BAUMANN, 2012, p. 13).</p>	<p>materialização, acesso e permanência à educação básica de estudantes de Escolas do Campo. Recomendam-se a agrupar as escolas no campo, com metodologias alternativas de integração as escolas.</p>
<p>CORDEIRO, Tássia Gabriele Balbi de Figueiredo e. Nenhuma escola fechada! Os impactos da nucleação escolar no embate entre educação rural e educação do campo. 161 f. Dissertação, Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais, Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), São Gonçalo, 2013.</p>	<p>O objetivo desta pesquisa foi analisar a política educacional posta em prática de maneira mais acentuada nos últimos anos pelo Estado brasileiro no que se refere à educação em espaços rurais - a nucleação escolar, política que vem gerando conflitos e contradições no que diz respeito à luta pelo direito à educação no campo. (CORDEIRO, 2013, p. 08).</p>	<p>Concluiu que as escolas situadas no campo brasileiro podem configurar-se como espaços de consolidação do capital ou podem configurar-se como espaços de resistência ou contra espaços dos movimentos sociais, principalmente quando se efetiva uma educação verdadeiramente do campo no campo.</p>
<p>EULÁLIO, Wane Elayne Soares. As implicações do processo de nucleação das escolas rurais de Montes Claros/MG (1997-2013): contradições, desafios e perspectivas. 142 f. Dissertação, Mestrado em Educação, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, 2013.</p>	<p>O objetivo desta pesquisa foi estudar as políticas da reforma educacional para a educação do campo a partir dos anos 1990, com ênfase no Processo de Nucleação das Escolas do Campo no município de Montes Claros, Estado de Minas Gerais, entre 1997, quando ali se inicia, até 2013, quando é implantada a última etapa do mesmo. Tem por objetivo avaliar o papel da gestão pública municipal nesse processo, considerado o histórico das políticas educacionais no Brasil. (EULÁLIO, 2014, p. 08).</p>	<p>Concluiu que a travessia da educação rural para o novo paradigma a Educação do Campo necessita de mais reflexões e ajustes, levando em consideração o processo de nucleação que resultou no fechamento de todas as escolas de Montes Claros/MG.</p>
<p>ABREU, Mariclaudia Aparecida de. O processo de nuclearização das escolas rurais isoladas e multisseriadas: uma análise a partir do município de Cândói-PR, no período de 1993 a 2000. 149 f. Dissertação, Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), Guarapuava, 2015.</p>	<p>O objetivo desta pesquisa foi apresentar uma discussão sobre o processo de nuclearização das escolas rurais isoladas a partir do município de Cândói, no Estado do Paraná, entre os anos de 1993 a 2000. (ABREU, 2015, p. 13).</p>	<p>Concluiu que a escola deve ter um projeto de superação do capitalismo, capaz de superar a alienação. Em Cândói – PR o que se nota é um processo de esvaziamento do campo que vem justificando medidas como a nuclearização de Escolas do Campo.</p>

<p>SCHMITZ Micheli Tassiana. Análise histórica do fechamento das escolas localizadas no campo nos municípios que compõem o núcleo regional de educação de dois Vizinhos: o caso das Comunidades Canoas – município de Cruzeiro do Iguaçu – 1980-2014. 193 f. Dissertação, Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Francisco Beltrão, 2015.</p>	<p>O objetivo desta pesquisa foi investigar o processo de fechamento de escolas localizadas na zona rural dos municípios que compõem o Núcleo Regional de Educação de Dois Vizinhos, na região Sudoeste do Paraná. A partir dos dados apresentados no parecer 1011/10, DUDE/SEED/PR, que indicou que entre os anos de 1990 a 1999 houve o fechamento de 3.948 escolas do campo no Paraná, sentiu-se a necessidade de uma investigação para compreender os fatores que contribuíram para que se chegasse a esse montante. (SCHMITZ, 2015, p. 08).</p>	<p>Concluiu que é necessário o funcionamento das Escolas do Campo, seja trabalhando em ciclos, turmas multisseriadas, através da pedagogia da alternância ou utilizando outras estratégias, o importante é garantir a educação de qualidade respeitando a cultura e formação integral do indivíduo. É preciso que se faça cumprir a lei através de pressão política e pública para que não se repita o fechamento de Escolas do Campo, como aconteceu nas Comunidades Canoas.</p>
<p>MARRAFON, Andrea Margarete de Almeida. O processo de nucleamento e fechamento das escolas rurais na região de São João da Boa Vista (SP). 151 f. Dissertação, Mestrado em Educação, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos/SP, 2016.</p>	<p>O objetivo desta pesquisa foi analisar o processo de nucleamento e fechamento das escolas rurais na região de São João da Boa Vista, utilizando-se como municípios-base: Casa Branca, Divinolândia e São José do Rio Pardo. (MARRAFON, 2016, p. 05).</p>	<p>Concluiu-se que as escolas que passaram pelo processo de nucleamento e fechamento na Região de São João da Boa Vista, foram decorrentes de dois fatores essenciais: O esvaziamento do campo, motivado pela mudança produtiva agrícola que estimulou a expansão do agronegócio e a mecanização ou modernização agrícola que resultou na expulsão de um grande quantitativo de trabalhadores rurais, por não terem preparação para assumir os novos cargos que o agronegócio exigia e por outro lado as políticas descentralizadoras que visavam transferir responsabilidades aos municípios.</p>
<p>MAZUR, Ivania Pavia. O processo de fechamento das escolas no campo em Itapejara d'Oeste/PR: o caso da Escola Estadual de Lagoa Bonito e do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes. 205 f. Dissertação, Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Francisco Beltrão, (2016).</p>	<p>O objetivo geral da pesquisa foi analisar esse processo para evidenciar seus determinantes gerais e específicos, bem como apontar as resistências e desafios para as escolas no campo. Como objetivos específicos, propôs-se a identificar as transformações no campo brasileiro a partir de 1950 e suas relações com a redução da população do</p>	<p>Concluiu que o processo de nucleação de escolas municipais em Itapejara D'Oeste, vinculado à oferta do transporte escolar chega até a região onde se localizava as escolas em estudo, tem-se o início das tentativas de fechamento de ambas. A forma como foi organizado o transporte escolar contribuiu de forma determinante para o</p>

	<p>campo; contextualizar e diferenciar as concepções de educação rural e de educação do campo no cenário nacional; compreender os processos de fechamento de escolas no campo no contexto nacional e no contexto local; descrever o processo de implantação e posterior cessação da oferta das séries/anos finais do Ensino Fundamental no campo a partir de um caso concluso de fechamento e de um em vias de fechamento.</p>	<p>processo de fechamento de uma dessas escolas e contribuiu para a redução de matrículas na outra escola que ainda resiste ao fechamento.</p>
<p>SILVA, Edilma José da. A territorialização da política de nucleação e o fechamento de escolas do campo em União dos Palmares/AL (2000-2015). 2016. 148 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão/SE, 2016.</p>	<p>O objetivo desta pesquisa foi analisar o processo de territorialização da política de nucleação e o fechamento das escolas no campo em União dos Palmares/AL, no período entre 2005 e 2015. (SILVA, 2016, p. 10).</p>	<p>Concluiu-se que a política de Nucleação, de acordo com o que foi encontrado em União dos Palmares, Alagoas, funciona de forma velada como um discurso por meio do qual a precarização do ensino ofertado no campo e o fechamento das escolas encontra caminhos para se efetivar.</p>
<p>CARMO, Eraldo Souza do. A nucleação das Escolas do Campo no município de Curralinho – arquipélago do Marajó: limites, contradições e possibilidades na garantia do direito à educação. 275 f. Tese, Doutorado em Educação, Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém/PA, 2016.</p>	<p>O objetivo desta pesquisa foi analisar a política de nucleação das escolas rurais no município de Curralinho, situado no Arquipélago do Marajó/PA, no contexto das reformas educacionais do Estado capitalista. Os eixos de análises são o direito à educação e à qualidade da educação escolar, que se traduzem nos indicadores de: acesso e permanência, infraestrutura das escolas, formação de professores, financiamento da educação e transporte escolar. De forma específica, objetivou-se: analisar a estrutura física e pedagógica das escolas núcleos para o atendimento educacional dos alunos do campo; verificar em que condições as crianças, adolescentes e jovens estão tendo acesso às escolas núcleos; analisar a repercussão da política de nucleação das escolas rurais quanto à melhoria dos indicadores educacionais. (CARMO, 2016,</p>	<p>Concluiu-se que o município propôs reunir as escolas pequenas em escolas maiores, as escolas núcleos, assumindo a responsabilidade de elevar a qualidade ensino da escolarização das populações do campo. Contudo, através da pesquisa se evidenciou outra realidade de que a estratégia de nucleação não proporcionou igualdade de oportunidade e condições entre as populações do campo e da cidade, mas acirrou assimetrias. A nucleação comprometeu o direito à educação com qualidade social às populações do campo do território marajoara.</p>

	p. 10).	
BORGES, Vanusia Emília. A representação social de moradores do entorno das escolas rurais paralisadas nos municípios de Almirante Tamandaré – PR. 143 f. Dissertação, Mestrado em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2016.	O objetivo desta pesquisa foi analisar os impactos do fechamento das escolas municipais rurais do Município de Almirante Tamandaré por meio da Representação Social de moradores. (BORGES, 2016, p. 08).	Concluiu-se que o fechamento das Escolas do Campo causou impactos de diversas ordens as famílias, aos alunos, e principalmente as comunidades. Os impactos nas comunidades se darão a longo prazo, como a perda da identidade, da cultura, e outros que as comunidades convivem em seu dia a dia, por exemplo, a invisibilidade e a desvalorização da comunidade.
SILVA, Adriana Maria da. Fechamento das escolas rurais e consolidação do transporte escolar dos assentados de São Domingos dos Olhos d'Água: Morrinhos e Goiatuba (Goiás). 149 f. Dissertação, Mestrado em Ambiente e Sociedade, Universidade Estadual de Goiás (UEG), Morrinhos/MG, 2017.	O objetivo desta pesquisa foi apontar as relações entre o fechamento da escola rural e o transporte escolar dos assentados de São Domingos dos Olhos D'Água no município de Morrinhos/GO. Optamos por realizar uma pesquisa de campo com o emprego de análise quanti-qualitativa dos dados colhidos por meio de informações contidas em documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação, bem como de dados decorrentes da aplicação de questionários, constituídos por perguntas fechadas e abertas sobre o fechamento das escolas rurais, as condições do transporte escolar, os trajetos, as distâncias percorridas diariamente e o tempo gasto nas viagens dos estudantes do Assentamento São Domingos dos Olhos d'Água. (SILVA, 2017, p. 08).	Concluiu-se que o fechamento da escola do Assentamento São Domingos dos Olhos D'Água produziu às crianças e adolescentes locais um irreparável prejuízo, na medida em que foram submetidos ao transporte escolar e às escolas da cidade, que sequer identificam a sua origem, e os privam de seu universo cultural. Mesmo com a disponibilização do transporte escolar rural para o Assentamento São Domingos dos Olhos D'Água – antes pelo município de Morrinhos/GO e, atualmente, pelo município de Goiatuba/GO – as suas condições têm contribuído para o aumento da evasão escolar em decorrências das condições, como exemplo as péssimas condições das estradas, longas distâncias, desconforto no interior do veículo, superlotação etc.
PEREIRA, Camila Castelino. A política de fechamento de Escolas no Campo na região metropolitana de Curitiba. 194 f. Dissertação, Mestrado em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba/PR, 2017.	O objetivo desta pesquisa foi analisar a política de fechamento de escolas públicas localizadas no campo na Região Metropolitana de Curitiba e compreender como os determinantes dessa política se expressa. (PEREIRA, 2017, p. 08).	Concluiu-se que o fechamento de escolas expressa o desprezo do Estado aos trabalhadores, pois antes de negar a existência da escola na comunidade já negou a produção da vida destes sujeitos. O principal determinante é a consolidação do capitalismo agrário. O fechamento de escolas na Região Metropolitana de Curitiba acontece na medida em que se avança o

		agronegócio.
SANTOS, Cassia Betania Rodrigues dos. O processo de fechamento das Escolas do Campo na mesorregião do leste goiano: que crime é esse que continua? 2017. 179 f. Mestrado (Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural) – Universidade de Brasília, Planaltina/DF, 2017.	O objetivo desta pesquisa foi estudar os argumentos do Estado para o fechamento das Escolas no Campo na Mesorregião do Leste Goiano, objetivando compreender as consequências que o fechamento destas escolas traz para as comunidades camponesas que neles vivem e relacionando-os com a questão agrária nos territórios pesquisados. (SANTOS, 2017, p. 07).	Concluiu-se que nos territórios do campesinato goiano muitas vezes não tem critérios para fechar escolas. O Estado faz a opção pelo agronegócio e este faz territorialização e reterritorialização pelo campo. O fechamento de escolas causa drásticas consequências para os estudantes, como por exemplo, a falta de vagas nas escolas urbanas.
PELLIM, Ezilda Franco. As políticas de educação para os povos do campo no Brasil: uma análise do município de Nova Olímpia-PR, entre 1990 e 2016. 189 f. Dissertação, Mestrado em Ensino Formação Docente Interdisciplinar, Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Paranavaí/PR, 2017.	O objetivo desta pesquisa foi pesquisar o que de fato ocorreu nos últimos anos para que todas as escolas rurais de Nova Olímpia – PR fossem fechadas em menos de duas décadas e, para o desenvolvimento da pesquisa, realizamos um recorte temporal entre os anos de 1990 a 2016. (PELLIM, 2017, p. 08).	Concluiu-se que com o processo de nucleação nas escolas urbanas, caso de Nova Olímpia, o atendimento às especificidades dos alunos do campo ficou comprometido, pois toda a organização estava e continua voltada à formação para o mercado de trabalho nas indústrias e no comércio, orientando para que a escola capacite para o trabalho na cidade, forçando famílias inteiras a se mudarem para onde haja escola e promessa de emprego, comprometendo o futuro da agricultura familiar e contribuindo, diretamente, para a concentração da terra nas mãos de poucos latifundiários.
GUIMARÃES, Fabio de Oliveira. As políticas públicas e o fechamento das escolas do campo no Brasil. 73 f. Dissertação, Mestrado em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica/RJ, 2017.	O objetivo desta pesquisa foi estudar os desafios da educação do campo: fechamento das escolas do campo no Brasil, um dos problemas vividos ainda hoje no campo é o êxodo rural e as péssimas condições de acesso e permanência nesses espaços. Nosso principal objetivo com esse texto é avaliar os índices altíssimos de fechamento das escolas do campo no Brasil nos últimos quinze anos. (GUIMARÃES, 2017, p. 07).	Concluiu que o resultado mais drástico do ponto de vista dos protagonistas da Educação do Campo está no fechamento indiscriminado de escolas em comunidades rurais, por ação dos governos municipais, estaduais e federal, com projetos de Lei que visam cortes para Educação. Conforme esse entendimento, o fechamento das escolas na comunidade seria parte de uma estratégia de imposição de um processo de desterritorialização das populações rurais tradicionais para dar lugar físico-geográfico e político a outro modelo de desenvolvimento econômico

		do campo, com base na agricultura do monocultivo, para atender os industriais e a economia de mercado alienígena.
SOARES, Maria do Carmo de Moura Silva. O processo de nucleação escolar no campo: implicações na educação infantil das crianças do campo no município de Limoeiro – PE. 2017. 301 f. Tese, Doutorado em Educação, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa/PB, 2017.	O objetivo desta pesquisa foi investigar os processos societários e os modos de sociabilidade presentes na implementação da política de nucleação escolar no campo adotada no município de Limoeiro – PE e suas implicações na Educação Infantil. (SOARES, 2017, p. 08).	Concluiu que a nucleação escolar identificada no município de Limoeiro – PE não consiste em um caso isolado e que extrapola o nível local, mas que trata de uma ação política que retrata vários lugares do país. Torna-se um desafio nacional, que demanda um processo contra hegemônico pautado na capilarização dos movimentos sociais representativos dos sujeitos do campo.
SILVA, Alan Robson da. O fechamento de escolas rurais e a expansão das relações capitalistas de produção no município de Jaguaruana – Ceará (2005 – 2015). 104 f. Dissertação, Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino, Universidade Estadual do Ceará (UFCE), Limoeiro do Norte/CE, 2018.	O objetivo desta pesquisa foi estudar o fechamento de escolas situadas em comunidades rurais do município de Jaguaruana entre os anos de 2005 e 2015, a presente pesquisa objetiva analisar os condicionantes históricos e sociais que constituem o fenômeno do fechamento de escolas no município, assim como as consequências desse processo para as famílias camponesas. (SILVA, 2018, p. 06).	Concluiu que o fechamento de Escolas do Campo no município de Jaguaruana – CE está relacionado com as transformações ocorridas no processo de transição do latifúndio para a agroindústria.
CORREIA, Elis Santos. O fechamento das escolas do campo e Sergipe: territórios em disputa (2007-2015). 2018. 211 f. Dissertação, Mestrado em Educação, Universidade Federal do Sergipe, São Cristóvão/SE, 2018.	O objetivo desta pesquisa foi abordar o fechamento das escolas do campo no Estado de Sergipe entre os anos de 2007 a 2015 e objetivou analisar os aspectos históricos e sociais que conduzem este processo. (CORREIA, 2018, p. 07).	Concluiu que o território Centro Sul de Sergipe foi o lugar onde teve mais escolas fechadas entre 2007 e 2015. O território que mais fechou escolas é aquele que concentra o maior índice de população camponesa e o maior número de Assentamentos da Reforma Agrária do Estado.
REICHENBACH, Vanessa. Fechamento das escolas do campo no estado do Paraná (1997 – 2017): violação do direito a educação. 194 f. Dissertação, Mestrado em Educação, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR, 2019.	O objetivo desta pesquisa foi investigar o processo de fechamento de escolas do campo no estado do Paraná entre os anos de 1997 a 2017, mapeando as mesorregiões e os municípios paranaenses, detectando onde esse processo ocorre com maior intensidade, a fim de averiguar se o desenvolvimento da	O fechamento de Escolas do Campo não é um processo natural, mas consequências de interesses regidos pela lógica capitalista, marcados pela disputa de interesses de território, sendo que o projeto hegemônico reproduz as desigualdades e profundas contradições. O fechamento de escolas do campo revela

	<p>agroindústria pode ter relação com a situação, bem como identificar possíveis estratégias de resistência adotadas pelos movimentos e grupos sociais organizados. (REICHENBACH, 2019, p. 03)</p>	<p>um campo em disputa: de um lado temos os pequenos agricultores, e de outro lado os interesses da agricultura de negócios.</p>
--	--	--

Fonte: Quadro organizado pelo pesquisador a partir de dados disponíveis em cada dissertação ou tese.

A análise da tabela acima permite visualizar os contextos de pesquisas. As teses e dissertações demonstram que as escolas multisseriadas localizadas no campo são as principais escolas alvo do processo de fechamento e nucleação. Demonstram também que o processo de fechamento de escolas no Brasil é um processo frequente que se estende a todas as regiões. Há vários fatores que condicionam o fechamento e nucleação de escolas.

As medidas de nucleação de escolas são respostas em face à difusão do capitalismo. O fechamento de escolas não parte de iniciativas dos camponeses, mas sim de instituições públicas, influenciadas por questões econômicas ou por influências da iniciativa privada. As escolas multisseriadas e as escolas de assentamentos de reforma agrária também são alvo de nucleação, conforme pode se verificar nas conclusões das pesquisas acima mencionadas.

As dissertações de Pereira (2017) e Reichenbach demonstram que o agronegócio é um dos principais influenciadores no fechamento de escolas. Na contra lógica do fechamento de escolas se encontram os movimentos sociais que lutam pela permanência da escola no lugar, pela luta por garantir que a educação seja oferecida no território onde eles residem. Pellim (2017) demonstra que o fechamento de escolas e a retirada dos povos do campo contribuem para que a concentração de terras fique sob a tutela de poucos latifundiários.

O fechamento de escolas no campo e nucleação gera impactos na vida dos estudantes. Enquanto alguns continuam a residir no campo, mas precisam se deslocar diariamente para os meios urbanos, outros necessitam se mudar para o meio urbano para ter acesso à escolarização. Frente a produção acadêmica, é possível verificar que o fechamento não é a solução para os problemas que a educação do campo enfrenta, ao contrário, o fechamento e a nucleação de escolas do campo acarreta prejuízos aos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do cenário das políticas de fechamento de Escolas do Campo é possível analisar que o fechamento de escolas não é fenômeno natural, mas um processo impulsionado pelas lógicas do processo de produção. Em determinado sentido há a lógica da produção capitalista, representada principalmente pelo agronegócio e por outro a conjuntura em que se desenvolve a agricultura familiar. O desenvolvimento do agronegócio, em sua fase mais avançada utiliza as tecnologias de ponta para a produção e expulsa os camponeses do seu território, conseqüentemente há um número menor de pessoas residindo no campo, que utilizam como argumento para cessar escolas.

A produção acadêmica demonstra que as escolas no campo são essenciais para as populações que residem neste espaço, pois agregam conhecimento e cultura. O fechamento e nucleação de escolas se configura como uma proposta que não atende as demandas do campo. Os pesquisadores afirmam que é necessário que a escola permaneça no campo, pois gera vínculos do aluno com a comunidade.

As pesquisas acadêmicas têm se preocupado com o fechamento e nucleação das escolas do campo, com ênfase nas últimas décadas, onde tem se preocupado com a garantia dos direitos de acesso à escolarização dos camponeses. Faz-se necessária a formulação de políticas públicas que garantam a educação no campo, conforme demonstrado pelas teses e dissertações. As universidades precisam ampliar o debate sobre a temática, pois escolas no campo são sinônimo de garantia de acesso à escola e ao conhecimento. Diante das reflexões e dos dados obtidos pelas teses e dissertações acredita-se que fechar escolas e nuclear no campo amplia as desigualdades educacionais.

A reflexão sobre a produção acadêmica que envolve o fechamento e nucleação de escolas do campo, proposta neste levantamento estabelece uma crítica à proposta de Estado mínimo na garantia dos direitos dos camponeses, que nega a educação, buscando reduzir os investimentos em educação. Acredita-se que com este estudo se possa promover outros, que analisem contextos de fechamento e nucleação de escolas do campo, pois são necessários para se pensar na



formulação de políticas públicas que atendam aos povos do campo.

REFERÊNCIAS

ABREU, Mariclaudia Aparecida de. **O processo de nuclearização das escolas rurais isoladas e multisseriadas**: uma análise a partir do município de Candói- PR, no período de 1993 a 2000. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), Guarapuava, 2015.

BAUMANN, Siuzet Vandresen. **Da vida das escolas rurais isoladas a uma escola isolada da vida rural**: aprendizagens do processo de nucleação em Santa Rosa de Lima. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2012.

BORGES, Vanusia Emília. **A representação social de moradores do entorno das escolas rurais paralisadas nos municípios de Almirante Tamandaré – PR**. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2016.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete. *et al.* (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 259-267.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

CARMO, Eraldo Souza do. A nucleação das Escolas do Campo no município de Currálinho – arquipélago do Marajó: limites, contradições e possibilidades na garantia do direito à educação. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém/PA, 2016.

CORDEIRO, Tássia Gabriele Balbi de Figueiredo e. **Nenhuma escola fechada! Os impactos da nucleação escolar no embate entre educação rural e educação do campo**. 161 f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), São Gonçalo, 2013.

CORREIA, Elis Santos. **O fechamento das escolas do campo e Sergipe: territórios em disputa (2007-2015)**. 2018. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Sergipe, São Cristóvão/SE, 2018.

EULÁLIO, Wane Elayne Soares. **As implicações do processo de nucleação das escolas rurais de Montes Claros/MG (1997-2013)**: contradições, desafios e perspectivas. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, 2013.

GUIMARÃES, Fabio de Oliveira. **As políticas públicas e o fechamento das**



escolas do campo no Brasil. 73 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica/RJ, 2017.

MARRAFON, Andrea Margarete de Almeida. **O processo de nucleamento e fechamento das escolas rurais na região de São João da Boa Vista (SP).** 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos/SP, 2016.

MAZUR, Ivania Pavia. **O processo de fechamento das escolas no campo em Itapejara d'Oeste/PR:** o caso da Escola Estadual de Lagoa Bonito e do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Francisco Beltrão, (2016).

PELLIM, Ezilda Franco. **As políticas de educação para os povos do campo no Brasil:** uma análise do município de Nova Olímpia-PR, entre 1990 e 2016. 189 f. Dissertação (Mestrado em Ensino Formação Docente Interdisciplinar) - Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Paranavaí/PR, 2017.

PEREIRA, Camila Castelino. **A política de fechamento de Escolas no Campo na região metropolitana de Curitiba.** 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba/PR, 2017.

REICHENBACH, Vanessa. **Fechamento das escolas do campo no estado do Paraná (1997 – 2017): violação do direito a educação.** 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR, 2019.

SCHMITZ Micheli Tassiana. **Análise histórica do fechamento das escolas localizadas no campo nos municípios que compõem o núcleo regional de educação de dois Vizinhos:** o caso das Comunidades Canoas – município de Cruzeiro do Iguaçu – 1980-2014. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Francisco Beltrão, 2015.

SILVA, Adriana Maria da. **Fechamento das escolas rurais e consolidação do transporte escolar dos assentados de São Domingos dos Olhos d'Água:** Morrinhos e Goiatuba (Goiás). 149 f. Dissertação (Mestrado em Ambiente e Sociedade) - Universidade Estadual de Goiás (UEG), Morrinhos/MG, 2017.

SILVA, Alan Robson da. **O fechamento de escolas rurais e a expansão das relações capitalistas de produção no município de Jaguaruana – Ceará (2005 – 2015).** 104 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino) - Universidade Estadual do Ceará (UFCE), Limoeiro do Norte/CE, 2018.

SILVA, Edilma José da. **A territorialização da política de nucleação e o fechamento de escolas do campo em União dos Palmares/AL (2000-2015).** 148 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão/SE, 2016.



SOARES, Maria do Carmo de Moura Silva. **O processo de nucleação escolar no campo:** implicações na educação infantil das crianças do campo no município de Limoeiro – PE. 2017. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa/PB, 2017.



LUDICIDADE, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Andriele Schneider Cordeiro¹

Felipe Augusto Fernandes Borges²

Resumo

O presente artigo busca analisar o papel do lúdico nas instituições de Educação Infantil, fazendo apontamentos e reflexões acerca deste tema, considerando que a ludicidade tem um papel importante no aprendizado das crianças. A partir disso delimitamos a problemática deste artigo, buscando compreender qual a importância do lúdico para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. Tendo isso como problemática, é possível apontar como objetivo geral refletir sobre a importância do lúdico presente nas salas de aula. Por meio desse objetivo geral, estabelecemos como objetivos específicos, observar o lúdico na Educação Infantil, conceituando jogos e brincadeiras, a contribuição na aprendizagem e o papel do professor frente a ludicidade nessa fase. Este trabalho está pautado em pesquisas bibliográficas, e a partir deste estudo e de leituras realizadas, percebemos que o lúdico é um elemento importante para o aprendizado e desenvolvimento da criança.

Palavras-chave: educação Infantil; ludicidade; ensino-aprendizagem; desenvolvimento infantil.

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta uma análise reflexiva sobre a importância da ludicidade na Educação Infantil, buscando refletir sobre como o lúdico na Educação Infantil possibilita um aprendizado significativo e criativo, pois proporciona à criança uma troca de saberes, e por meio dessa estratégia de ensino essa troca de saberes ocorre de maneira prazerosa e divertida. Diante disso, podemos dizer que a ludicidade e o brincar nessa fase da vida da criança são de grande importância, pois acabam possibilitando um aprendizado por meio de brincadeiras e jogos, por meio disso, a criança brinca, cria, inventa, imagina e assim se desenvolve (VALE, 2018).

Quando utilizamos o lúdico na sala de aula, ele se torna um instrumento metodológico para o ensino. Diante disso ajuda no desenvolvimento de atividades, o

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia no IFPR Campus Pitanga, e-mail: andrieleschneider03@gmail.com

² Doutor em História, mestre em Educação. Professor do IFPR Campus Pitanga, e-mail: felipe.borges@ifpr.edu.br



qual se torna um recurso que facilita a aprendizagem das crianças.

A problemática deste artigo é refletir sobre qual a importância do lúdico para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. Tendo isso, pode-se dizer que neste artigo utilizamos procedimentos de pesquisa bibliográfica. A estrutura consiste em refletir sobre a ludicidade na Educação Infantil, conceito de jogos e brincadeiras, a contribuição deles na aprendizagem das crianças e o papel do professor frente à ludicidade na Educação Infantil.

Por fim, trataremos das considerações finais sobre a ludicidade que hoje em dia já está inserida nas escolas e nas práticas pedagógicas, principalmente nas instituições de ensino de Educação Infantil. Por meio deste estudo, é possível observar a importância e as contribuições do lúdico como ferramenta para o ensino.

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Ludicidade é um instrumento importante para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Ela é uma estratégia utilizada pelos professores principalmente na Educação Infantil. A ludicidade é o uso de jogos e brincadeiras como instrumentos educativos, dessa forma por meio do lúdico se relacionam momentos de diversão na escola, ao mesmo tempo em que se aprende. É uma estratégia diferente utilizada pelos professores com o intuito de incentivar a aprendizagem.

Neste capítulo além de refletir sobre a importância da ludicidade na Educação Infantil, como ela é significativa na aprendizagem dos estudantes nessa fase inicial, conceituaremos jogos e brincadeiras segundo alguns autores, em especial a autora Kishimoto. Em um segundo momento, trataremos das contribuições dos jogos e brincadeiras para o processo de aprendizagem, sendo que o brincar é importante para a vida e o desenvolvimento da criança. E, por último, o papel do professor diante da ludicidade na Educação Infantil, sendo que é de conhecimento geral que o professor tem um papel importante no processo de desenvolvimento nesta fase.

É possível perceber a importância que a ludicidade tem no processo de ensino-aprendizagem de todos os níveis, porém ela está mais presente na

Educação Infantil. É por meio de atividades lúdicas que as crianças se expressam e se socializam. É na etapa da Educação Infantil que a criança descobre sua autonomia (tendo consciência dos seus atos, respeitando seus limites e capacidades, com objetivo de desenvolver sua independência), seus sentimentos e começa a interagir com outras crianças, compartilhando suas experiências e brinquedos, podendo se expressar por meio de brincadeiras (GONÇALVES, 2018). Conforme Sarmiento (2002, p. 12):

[...] As crianças desenvolvem sua imaginação sistematicamente a partir do que observam, experimentam, ouvem e interpretam da sua experiência vital, ao mesmo tempo em que as situações que imaginam lhes permite compreender o que observam, interpretando novas situações e experiências de modo fantasia, até incorporarem como experiência vivida e interpretada.

Na Educação Infantil, o lúdico propicia às crianças uma série de desenvolvimentos, os quais contribuem para a vida da criança. O jogo e a brincadeira, fazem com que a criança desprenda sua interação e concentração no que tem dificuldade (SANTOS, 2019). A respeito disso, Kishimoto diz que o jogo, o brinquedo e a brincadeira fazem parte do universo infantil e que:

[...] através deles é possível à criança se desenvolver, conhecer e interagir com o mundo ao seu redor. Desde os primeiros anos de vida somos apresentados a esse mundo de imaginação e interação, o que faz com que criamos e recriamos atitudes e comportamentos vivenciados em nosso dia a dia (KISHIMOTO, 1997, p.4-5).

Dentro de um ambiente escolar, a ludicidade é algo indispensável, pois é por meio de atividades lúdicas desenvolvidas em sala de aula que as crianças fazem suas descobertas e obtêm incentivos de seu professor, que cria regras nas brincadeiras, o que proporciona o aprendizado das crianças. Sendo assim, as “aulas lúdicas parecem preencher uma lacuna: as cartas da alegria, além do afeto envolvendo professor/ criança/ crianças e crianças” (MIRANDA, 1964, p. 83).

A utilização do lúdico na Educação Infantil facilita o processo de comunicação, de expressão e até mesmo a socialização entre as crianças. Pode-se dizer que é por meio do lúdico que a criança se prepara para a vida, pois ela



vivencia experiências novas e adquire novos conhecimentos desde cedo (GONÇALVES, 2018). Para Ribeiro:

O lúdico como método pedagógico prioriza a liberdade de expressão e criação por meio dessa ferramenta, a criança aprende de uma forma menos rígida, mais tranquila e mais prazerosa, possibilitando o alcance dos mais diversos níveis de desenvolvimento. Cabe assim uma estimulação por parte do adulto/professor para a criação de ambiente que favoreça a propagação do desenvolvimento infantil, por intermédio da ludicidade (RIBEIRO, 2013, p.1).

Diante dessa abordagem é importante ressaltar a importância da ludicidade, na Educação Infantil, pois é por meio de um ambiente descontraído e criativo que os alunos têm uma melhor interação, e que se proporciona um ensino de qualidade. É importante afirmar que alguns autores como Vygotsky, Piaget e Wallon concordam que o lúdico é de suma importância para o aprendizado das crianças na Educação Infantil, pois contribui de forma significativa para o desenvolvimento e aprendizado das crianças.

Os jogos e brincadeiras estão presentes na infância das crianças, e possibilitam que as crianças desenvolvam sua imaginação, propiciando, assim, que elas aprendam que existe um mundo real em que vivemos e existe um mundo da imaginação (GONÇALVES, 2018).

Para Piaget, então, o jogo simbólico se desenvolve em algo mais construtivo, aquele em que a criança constrói objetos que utiliza nas brincadeiras, os jogos dramáticos que são aqueles teatrinhos em que a criança imagina uma história e a desenvolve em forma de teatro, os jogos com regras que são aqueles mais tradicionais como a bola de gude, amarelinha (FONTANA; CRUZ, 2013).

De acordo com Piaget, o desenvolvimento da criança acontece por meio do lúdico, ela precisa brincar para assim crescer e aprender coisas novas. Com isso, pode-se compreender a importância do lúdico na Educação Infantil, pois é por meio dele que a criança se satisfaz, realiza seus desejos e explora o mundo (FONTANA; CRUZ, 2013).

Ainda segundo Piaget, o começo do conhecimento é a ação do sujeito sobre o objeto, ou seja, o conhecimento humano se constrói na mediação do homem/meio,

sujeito/objeto. Para ele, o conhecimento é a equilíbrio entre a assimilação e a acomodação. Diante disso, entre os indivíduos e os objetos do mundo.

A criança constrói a realidade como um ser humano singular, situação em que o cognitivo está em supremacia em relação ao social e afetivo (BACELAR, 2009). Diante disso, é possível afirmar que, segundo as ideias de Piaget, a ludicidade é algo importante para a criança que frequenta a Educação Infantil, pois é nessa fase que ela está começando a se desenvolver.

Analisando a perspectiva de Vygotsky, é possível compreender que os brinquedos e as brincadeiras são fundamentais em todas as instituições de ensino da Educação Infantil. As atividades lúdicas, propostas para as crianças proporcionam situações em que elas podem criar e vivenciar situações do cotidiano. Para Vygotsky, no brincar a criança cria uma situação imaginária, em que sempre existem regras, pois ao imaginar a situação a criança já vê as regras que determinada situação tinha (PELLEGRINE, 2007). Dessa forma, ao brincar, a criança realiza, simbolicamente, ações que, na realidade, não podem realizar. Isso equivale a trabalhar na Zona de Desenvolvimento Proximal¹ desta criança. Segundo a perspectiva de Vygotsky, ao brincar a criança tenta agir da mesma forma que ela imagina, e muitas vezes essas situações já vêm com regras, por exemplo:

Ao embalar a boneca, trocar sua roupa, dar-lhe banho ou comidinha, a criança pequena assume o papel de mãe, preocupando-se em reproduzir as ações maternas. Já a criança mais velha inclui essas ações em um contexto de relações sociais mais amplo, em que não importam apenas as ações que a mãe realiza com o filho, mas a relação entre ambos. Ela ralha com a boneca, leva-a ao médico ou à escola, o pai e outros irmãos podem aparecer, trazendo para o primeiro plano as relações sociais em que mãe e criança estão inseridas. (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 135)

Para Vygotsky, citado por Pellegrine, o desenvolvimento da criança ocorre ao longo da vida juntamente com suas funções psicológicas superiores que também se constroem ao longo dela. Para ele a ludicidade é algo muito importante na vida da criança, pois a brincadeira e o jogo são uma atividade em que a criança pode

¹ Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas estão em processo de maturação, função que amadurecerão mais cedo ou mais tarde, mas que atualmente estão em estado embrionário.



recriar a realidade usando sistemas simbólicos; a criança cria a partir do que conhece (PELLEGRINE, 2007).

Desde os primeiros anos de vida, a criança vai se desenvolvendo e com isso já vai adquirindo conhecimentos, ou seja, desde seu nascimento a criança aprende, e isso ocorre pelo fato dela interagir com outras pessoas. Com isso, ao adentrarem a pré-escola elas já possuem um conhecimento diferente de mundo, e na pré-escola as crianças aprendem mais ainda, porém não deixam para trás aquilo que já aprenderam desde seus primeiros anos de vida (SCHERER, 2013).

Segundo a teoria Vygotskiana, o sujeito é interativo porque ele constitui conhecimento a partir das relações intra e interpessoais. Assim, ele reconhece a construção de conhecimento que ocorre por meio da atividade lúdica. Vygotsky nos seus estudos pretendia entender a relação do pensamento com a linguagem e as suas contribuições no processo de desenvolvimento de uma criança, desde seu nascimento e no decorrer de seu desenvolvimento (PELLEGRINE, 2007).

Por fim, a partir dos estudos feitos sobre a teoria de Vygotsky, pode-se dizer que a ludicidade permite que se tenha uma atuação na Zona de Desenvolvimento Proximal da criança, ou seja, criam-se condições para que determinados conhecimentos sejam consolidados no momento em que a criança utiliza a imaginação em determinadas atividades lúdicas e brincadeiras.

Para Wallon, citado por Carvalho, no início do desenvolvimento a criança não se vê sozinha, ela sempre precisa de alguém ao lado dela, e é com o tempo que ela se individualiza. O desenvolvimento envolve a afetividade, motricidade e inteligência, sendo que a afetividade é algo que está totalmente ligada à motricidade, e com isso é que a criança desenvolve a ação e o psicológico. Para Wallon, a aquisição motora desempenha um grande avanço para o desenvolvimento da criança (CARVALHO, 2003).

Os jogos são para Wallon citado por Ribeiro, uma atividade própria da criança, pois desde que nasce ela já se diverte com atividades lúdicas, as quais auxiliam no seu desenvolvimento. Wallon caracteriza o brincar por meio de alguns estágios como os descritos a seguir:

As brincadeiras funcionais podem ser movimentos muito simples, como

estender e encolher os braços ou as pernas, agitar os dedos, tocar objetos, imprimir-lhe um balanço, produzir ruídos ou sons [...] uma atividade em busca de efeitos. Com as brincadeiras de faz-de-conta, cujo exemplo típico é brincar de boneca, montar um cabo de vassoura como se fosse um cavalo, etc. [...] uma atividade cuja interpretação é mais complexa, [...] nas brincadeiras de aquisição, a criança fica, conforme uma expressão corrente, toda olhos, e toda ouvido ela olha, escuta, esforça-se para perceber e compreender: coisas e seres, cenas, imagens, relatos, canções parecem captar toda a sua atenção. Nas brincadeiras de fabricação, diverte-se em juntar, combinar entre si objetos, modificá-los, transformá-los e criar novos (WALLON, 2007, p. 54-55, *apud* RIBEIRO, 2018).

Para Wallon, citado por Ribeiro a ludicidade e, os jogos, são importantes para a criança, pois é por meio disso que ela desenvolve a memorização, socialização e outras habilidades. De acordo com as ideias de Wallon, existem dois aspectos do brincar na Educação Infantil, um seria o de ficção que seria aquela em que a criança transforma a realidade, se diverte e ainda aprende, e o outro seria o de surgimento de regras, ambos possibilitam a criança uma aprendizagem nova. É por meio do lúdico que a criança pode criar o que quiser, se divertir e ainda aprender (RIBEIRO, 2018).

Segundo as leituras realizadas e estudos feitos sobre os autores, pode-se dizer que as contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento da criança auxiliam muito no aspecto de inteligência, afetividade, motricidade e outras.

CONCEITUANDO JOGOS E BRINCADEIRAS

A brincadeira é uma aprendizagem significativa em que a pessoa deve estabelecer relações consideráveis entre suas experiências prévias e aquilo que se apresenta como algo novo (VYGOTSKY, 1989).

A brincadeira infantil é uma situação imaginária, em que a criança pode, no mundo dos sonhos realizar desejos até então impossíveis para a sua realidade. Sendo assim, na brincadeira a criança pode ver o mundo do jeito que ela quiser, o brincar é a imaginação em ação (VYGOTSKY, 1991).

Brincar dá oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e



transformando objetos pelo uso que deles faz (SILVA, 2019).

Brincar é uma necessidade, uma forma de a criança se expressar, um aprendizado, e novas experiências, porém normalmente os adultos têm uma certa dificuldade de reconhecer os direitos de brincar. Diante disso, o documento oficial Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) diz que “É dever da família, da sociedade e do estado assegurar a criança e ao adolescente com absoluta prioridade, o direito à vida, a saúde, a alimentação, a educação, ao lazer [...]” (BRASIL, 1998, p. 96).

Kishimoto (2010) afirma que o brincar é a atividade principal do dia a dia da criança, pois toda criança brinca porque gosta de brincar, desde muito pequenas elas já conhecem diferentes formas de brincar, principalmente o “faz de conta”. Com isso, o que ela aprende nos anos iniciais de vida é de acordo com brincadeiras, tudo o que ela vive se resume em brincadeira, tanto que sua primeira experiência como brincante acontece ainda bebê (COSTA, 2020). Kishimoto completa dizendo que:

[...] é o amplo conhecimento adquirido através das brincadeiras, ou seja, é um conhecimento específico das crianças que brincam, e é fundamental que ela adquira essa bagagem de informações lúdicas, pois é isso que a tornará um ser brincante ativo (KISHIMOTO, 2010, p. 30).

É possível observar que por meio da brincadeira, independente da qual seja, pode-se transformar a vida da criança e fazer com que ela se sinta feliz, tenha entusiasmo para aprender, e mais coragem para enfrentar os desafios (COSTA, 2020).

Os jogos, brinquedos e brincadeiras são termos que de certa forma acabam se mesclando. As diversas formas de brincadeiras e jogos simbólicos, sensório motores, intelectuais, individuais entres outros têm grande relevância para o desenvolvimento da criança, pois eles possuem regras, o que acaba auxiliando no desenvolvimento desta criança (KISHIMOTO, 1998).

Kishimoto (1993) afirma que o jogo é um fenômeno cultural com múltiplas manifestações e significados que podem ser diferentes de acordo com a época e a cultura. Isso segundo Kishimoto (1993), o que caracteriza uma situação de jogo é a



atividade da criança, sua intenção em brincar, a presença de regras que permitem identificar sua modalidade.

Diante disso, pode-se identificar a importância das brincadeiras, jogos e brinquedos na Educação Infantil. É por meio dos jogos que as crianças podem ir percebendo-se como indivíduos, criando seu próprio pensamento, ou seja, a criança vê o mundo por meio do lúdico (COSTA, 2020).

CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

O jogo estimula o desenvolvimento e promove a aprendizagem, pois é por meio dos jogos que a criança busca estratégias para alcançar os resultados. Um fator principal quando trabalham-se atividades lúdicas na Educação Infantil é mostrar que o importante é a aprendizagem e o conhecimento, e não quem conseguiu vencer, observando a criança em aprendizagem e identificando as necessidades de cada uma. Por meio disso, podemos destacar que o foco principal do professor é a aprendizagem da criança (SANTOS, 2019). Piaget afirma que “Os jogos além de ser um elemento sociocultural é uma atividade natural no desenvolvimento dos processos psicológicos básicos da criança, por isso o ideal é fazer sem obrigação externa e imposta, normas e controle” (PIAGET, 2003, p. 51).

Para a criança, o jogo e o brinquedo não são apenas objetos, mas uma forma de interação que ela se depara, gerando então interesse para que ela seja desafiada a construir um processo de pensamento, imaginação e de estratégia (SANTOS, 2019).

O brincar é uma atividade importante para as crianças, pois é brincando que elas exploram e conhecem o mundo ao seu redor. Quando a criança está brincando, ela está desenvolvendo o seu raciocínio, aprende a desenvolver o uso da linguagem, sua imaginação e seu pensamento (KISHIMOTO, 2010).

O brincar é uma ação livre para as crianças, pois é algo que pode acontecer de várias formas, diferentes maneiras, a todo lugar e toda hora. É por meio dos jogos e brincadeiras que as crianças se expressam, aprendem e desenvolvem (COSTA, 2020).



Diante disso, Santos (2013) afirma que as escolas de Educação Infantil precisam pensar e se basear em métodos lúdicos, para que com isso a criança seja motivada. Ou seja, para que o ambiente escolar se torne um lugar lúdico, estimulador e com brincadeiras e jogos, para que por meio disso a criança possa explorar tudo e adquirir novos conhecimentos e de uma forma prazerosa.

Com isso, as escolas infantis devem proporcionar interações entre os estudantes e os professores, para que as crianças desenvolvam a imaginação, segurança, e aprendizagem. Por meio disso, as crianças promovem um desenvolvimento físico, emocional, intelectual, social. Como diz o documento Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil:

[...] visando construir o ambiente físico destinado a Educação Infantil, promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem, e que facilite a interação criança-criança, criança-adultos e meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, “brincável” explorável, transformável e acessível para todos (PARÂMETROS ..., 2006, p. 8).

Diante disso, as instituições de ensino da Educação Infantil, devem ser vistas acima de tudo como um local em que as crianças necessitam de cuidados, e um local que promova a aprendizagem (COSTA, 2020).

Segundo Carvalho, “[...] a concepção de brincar, como forma de desenvolver a autonomia e a criatividade das crianças, requer um uso livre de brinquedos e materiais que permita a expressão dos projetos criados pelas crianças” (CARVALHO, 2021).

De acordo com o que foi mencionado acima a respeito do brincar na Educação Infantil, uma das contribuições para as crianças é o desenvolvimento da sua autonomia e a aquisição cognitiva. O desenvolvimento cognitivo acontece por meio de atividades lúdicas, quando acontece a interação entre o sujeito e as vivências por meio de brincadeiras (CARVALHO, 2021).

Quando a criança brinca, relembra momentos vividos no seu dia a dia, com isso, assimilam a situação vivida com a brincadeira, desenvolvendo assim a sua criatividade e imaginação. O brincar é necessário para o processo de aprendizagem da criança, já que é uma atividade estruturada que trabalha tanto o social quanto o

cultural, e contribui para o desenvolvimento social da criança (CARVALHO, 2021).

Diante dos fatos mencionados pode-se dizer que os jogos e brincadeiras contribuem de forma significativa no processo de ensino-aprendizagem das crianças na Educação Infantil. O jogo para a criança é uma preparação para a vida adulta, ele desenvolve nas crianças as suas capacidades, a autonomia de cada um (LOPES, 2005 p. 35).

Podemos dizer que toda atividade lúdica como jogos e brincadeiras pode ser desenvolvida em diversas faixas etárias, porém podem ocorrer alterações principalmente em regras dos jogos, ou seja, cada brincadeira ou atividade deve ser pensada e planejada de acordo com a faixa etária da criança (SANTOS, 1997, p. 7).

O PAPEL DO PROFESSOR FRENTE À LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Diante dos estudos feitos, podemos observar que o professor de Educação Infantil tem um papel central no processo de desenvolvimento da criança, pois o professor precisa trabalhar de forma lúdica assegurando que as relações sociais e culturais estejam presentes na metodologia utilizada, assim como nos jogos e brincadeiras. Quando a criança brinca, ela representa a sociedade em que vive (ROS, 1994, p. 151).

Quando o professor utiliza jogos como uma estratégia didática para ensinar determinado assunto, e não apenas como algo para distração da criança, ele contribuirá para que a criança tenha a oportunidade de desenvolver uma aprendizagem significativa. Por meio de atividades lúdicas e, principalmente, jogos, a criança tem a oportunidade de aprender sobre as regras que são essenciais para o convívio em sociedade, aprender sobre a cooperação, respeito (SILVA, 2019).

Um bom professor busca estar mais próximo e mais atento à vida do aluno, pois é na Educação Infantil que as crianças verbalizam muito o que estão sentindo, e o que estão vivendo naquele momento. Sendo assim, cabe ao professor estar atento nessa questão, porque por meio de brincadeiras como o “faz de conta” a criança pode expressar o que está vivendo. É por meio de atividades lúdicas que o educador pode promover a socialização e trabalhar de acordo com os conhecimentos que os alunos possuem partindo de suas vivências (FREITAS;

BECKER, 2020).

Nessa questão de atividades lúdicas em sala de aula o professor precisa ter uma relação mediadora entre a atividade lúdica e as práticas pedagógicas para que o aluno tenha uma aprendizagem significativa e não seja somente um momento de distração para a criança. Essas práticas de atividades lúdicas facilitam o trabalho do professor, e proporcionam um melhor desenvolvimento para a criança (SOUZA; JUVÊNCIO; MOREIRA, 2019).

Diante disso, além do papel de mediador, uma das funções do professor da Educação Infantil, é juntar e fazer a mediação do brincar e do aprender, pois entre jogos e brincadeiras educativas a diversão é necessária e fundamental para o desenvolvimento da criança, e o prazer de brincar estimula seu desenvolvimento (SOUZA; JUVÊNCIO; MOREIRA, 2019).

Dessa forma, afirmamos que os professores de educação infantil precisam promover dentro da sala de aula, uma aprendizagem que englobe todas as necessidades das crianças. As brincadeiras promovem muitas aprendizagens, sendo assim, é por meio delas que as crianças desenvolvem suas habilidades, criatividade e estimula a sua concentração (COSTA, 2020).

Existem diversos jogos educativos que auxiliam na aprendizagem das crianças, e com o auxílio dos familiares e professores o processo de aprendizagem se torna mais viável ao desenvolvimento da criança. Entendemos que, é por meio dos jogos que as crianças estimulam a noção motora, controle de força e direção (COSTA, 2020).

O lúdico, quando trabalhado em forma de prática pedagógica, torna-se um instrumento fundamental no desenvolvimento afetivo e na aprendizagem das crianças. Ao trabalhar com o lúdico, os jogos, músicas, histórias infantis e brinquedos são valorizados. Para desenvolver uma representação simbólica nas crianças, é fundamental que a ludicidade faça parte do processo de ensino-aprendizagem (COSTA, 2020). Neste sentido, Kishimoto contribui afirmando que:

O aluno no nível pré-escolar possui um aprendizado intuitivo, reagindo naturalmente nas interações com o meio e o outro. A ludicidade pode envolver as pessoas integralmente, afetivamente e cognitivamente quando faz uso do corpo nas interações sociais, e os brinquedos desempenham

uma função importante (KISHIMOTO, 1999, p.36).

Quando a aprendizagem acontece de forma lúdica o aluno pode aprender de uma forma divertida, sendo estimulada a criatividade, imaginação, e de forma divertida e prazerosa, pois o brincar faz parte do momento, e isso garante que a criança adquira novos conhecimentos (COSTA, 2020).

É de fundamental importância que as crianças possam se expressar de forma lúdica, explorando sua imaginação principalmente nas brincadeiras. O lúdico não é só um passatempo ou entretenimento, mas é algo que deve ser utilizado como conteúdo pelo professor (COSTA, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo realizado, foi possível compreender a importância que o lúdico tem na Educação Infantil, pois esse é o período em que a criança se desenvolve no âmbito social, cognitivo, afetivo e motor. Além disso, é uma fase em que a criança aprende brincando por meio dos jogos e brincadeiras

O lúdico está presente no dia a dia das instituições de ensino, pois proporciona um desenvolvimento sadio e prazeroso. Enquanto brinca, a criança aprende conteúdos de maneira mais leve, fugindo do método tradicional de ensino. Usar uma atividade lúdica é uma maneira de ensinar e estimular promovendo aulas com qualidade, indo ao encontro dos interesses e necessidades dos estudantes.

Portanto, utilizar o lúdico como uma ferramenta nas dificuldades de aprendizagem pode trazer resultados positivos, pois por meio do lúdico a criança fica mais atenta e a aprendizagem pode se tornar mais significativa. Por meio da brincadeira a criança constrói o mundo a sua maneira, dá novos significados ao mundo ao seu redor.

Sendo assim, podemos afirmar que o lúdico é de grande importância nas instituições de Educação Infantil, sendo ele uma estratégia para proporcionar um ensino de forma que a criança se sinta estimulada, e isso contribui para seu desenvolvimento. E nessa perspectiva, enfatizar o lúdico na Educação Infantil se faz



necessário, uma vez que contribui para o desenvolvimento das crianças.

O lúdico está presente nas salas de aula hoje em dia, e está sendo cada vez mais considerado eixo norteador no processo de ensino-aprendizagem das crianças, contribuindo de todas as formas, sendo elas: motivação, incentivo, atenção, possibilitando um aprendizado significativo e prazeroso.

Dessa forma esta pesquisa permitiu observar que com as atividades lúdicas na sala de aula os professores facilitam o desenvolvimento do aprendizado de cada criança de maneira prazerosa. Sendo assim, por meio da ludicidade a criança tem a oportunidade de aproveitar os aprendizados adquiridos na escola.

Nesta pesquisa foi possível alcançar os objetivos mencionados, sendo o objetivo geral refletir como o lúdico é significativo no aprendizado da criança. Por meio desse objetivo, neste estudo concluímos que o lúdico é essencial a ser trabalhado com a criança desde o seu nascimento, pois promove o desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor, e por isso é importante que o lúdico esteja presente nas salas de aula.

REFERÊNCIAS

BACELAR; Vera Lucia. **Ludicidade e Educação Infantil**. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/23789/1/LudicidadeEduca%C3%A7%C3%A3oInfantil_VeraL%C3%BAciaDaEncarna%C3%A7%C3%A3oBacelar_EDUFBA.pdf Acesso em: 26 de setembro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. V.1, Brasília: MEC,SEF, 1998.

CARVALHO, A. M. C. *et al.* (org). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. Vol. 1 e 2. São Paulo: Casa do psicólogo, 2003.

CARVALHO, E. P. **Contribuições da ludicidade para o desenvolvimento cognitivo de crianças na educação infantil**. João Pessoa, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/20556/1/EPSC19072021.pdf> Acesso em: 10 de setembro de 2022.

COSTA, M. C. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. **Revista científica multidisciplinar núcleo do conhecimento**. ano 5, ed. 8, v. 4. 2020.



FONTANA, R; CRUZ, N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: livraria Saraiva, 1997.

FREITAS, S. A. BECKER, T. M. **A importância do lúdico e o papel do professor na educação infantil: uma revisão bibliográfica em periódicos nacionais**. 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA_ID5369_04092020160240.pdf Acesso em 28 de outubro de 2022.

GONÇALVES, E. F. **Ludicidade na Educação**. jan. 2018. Disponível em: <https://dspace.doctum.edu.br/bitstream/123456789/1256/1/Artigo%20p%C3%B3s%20gradua%C3%A7%C3%A3o%20Edna%20-%20Ludicidade.pdf> Acesso em: 20 de outubro de 2022.

KISHIMOTO, T. M. (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. **Anais** [...]. Belo Horizonte, novembro de 2010.

KISHIMOTO, T. M. (org.) et.al. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 1998. 172 p.

LOPES, M. G. **Jogos na Educação: criar, fazer, jogar**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MIRANDA, S. **Do fascínio do jogo a alegria de aprender**. Campinas, SP: Papyrus, 1964.

Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf Acesso em: 14 de julho de 2022.

PELEGRINE, M. J. **A importância dos jogos e das brincadeiras na Educação Infantil**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Faculdade de Educação, 2007. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/18593/2/Marina%20Joaquim%20Pellegrine.pdf> Acesso em: 24 ago 2022.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. 3. ed. São Paulo: Ática 2003.

RIBEIRO, S. S. **A importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem no desenvolvimento da infância**, 2013.

RIBEIRO, D. M. *et al.* Brincadeira e desenvolvimento infantil nas teorias psicogenéticas de Wallon, Piaget e Vigotski. **X fórum nacional de pedagogia**.



2018.

ROS, S. Z. **Brincadeiras infantis e relações sociais**. Perspectiva. Florianópolis, UFSC/CED,NUP, n. 22. 1994.

SANTOS, S. Marli P. **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

SANTOS, J. J. **Ludicidade na Educação Infantil: reflexões a partir de atividades que promovem interações e brincadeiras em uma turma do pré-escolar**. Monografia, Arraias (TO), 2019. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/2101/1/TCC%20Monografia%20-%20Joyce%20de%20Jesus%20dos%20Santos.pdf> Acesso em: 20 de jul de 2022.

SARMENTO; M. J. **Imaginário e culturas da infância**. Texto produzido no âmbito das atividades do projeto “as marcas dos tempos: a interculturalistas nas culturas da infância”, projeto POCTI/CED/ 2002.

SCHERER, A. S. **O lúdico e o desenvolvimento: a importância do brinquedo e da brincadeira segundo a teoria Vigotskiana**. Medianeira, 2013. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20855/2/MD_EDUMTE_2014_2_1_0.pdf Acesso em 08 de novembro de 2022.

SILVA, C.M.P. **O lúdico na educação infantil: aspectos presentes na prática docente**. 2019. 20 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Unidade Acadêmica de Garanhuns, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Garanhuns, 2019.

SOUZA, M.N.J.; JUVÊNCIO, J.S.; MOREIRA, M.A. Jogos e brincadeiras: o lúdico na educação infantil. In: VI Congresso Nacional de Educação – CONEDU, 6, 2019, **Anais** [...]. Fortaleza, 2019.

VALE, R. M. A importância do brincar na Educação Infantil. **Petpedaggia**, UFBA. 2018. Disponível em: <https://petpedagogia.ufba.br/importancia-do-brincar-na-educacao-infantil> Acesso em: 05 de setembro de 2022.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. 1984.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente**. São Paulo, Martins fontes, 1991.



O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELAÇÕES ENTRE TEORIA, PRÁTICA E LEGISLAÇÃO

BONFIM, Amanda Tizott¹
PAIXÃO, Ana Luiza Taborda da²
HEY, Diele Prado³
BORGES, Felipe A. F.⁴

Resumo

O presente artigo apresenta uma pesquisa sobre a história da Educação Infantil no Brasil, avanços e retrocessos desta modalidade de ensino no país, correlacionando com a prática vivida em observações e regências empreendidas no componente curricular Estágio Supervisionado I. Este trabalho possui a finalidade de analisar e apresentar a prática no cotidiano das instituições de Educação Infantil, tratando de questões referentes ao desenvolvimento das crianças e os documentos legais que versam sobre o tema. O problema consiste em observar como ocorre a relação entre brincar, educar e cuidar na prática educacional, por meio de uma pesquisa de campo, bibliográfica e documental. O objetivo é conhecer e analisar práticas e teorias educacionais sobre o desenvolvimento integral da criança, relacionando com as observações de estágio. Os resultados alcançados com a pesquisa envolvem a comparação entre a legislação e a ação no âmbito escolar bem como suas aproximações e distanciamentos, além da elaboração e efetivação do plano de aula colocando em prática o aprendizado em sala de aula mediado com as observações no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI).

Palavras-chave: história da infância; legislação educacional; Educação Infantil; prática docente.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um relato de experiência de estágio empreendido no componente curricular “Estágio Supervisionado I”, do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFPR – Campus Pitanga. O texto contém um estudo teórico a respeito da história da Educação Infantil no Brasil e também o relato de experiência de

1 Graduada do Curso de Pedagogia no Instituto Federal do Paraná, Campus Pitanga. Email: amandatizott4@gmail.com

2 Graduada do Curso de Pedagogia no Instituto Federal do Paraná, Campus Pitanga. Email: analuzatapa@gmail.com

3 Graduada do Curso de Pedagogia no Instituto Federal do Paraná, Campus Pitanga. Email: dpradohey@gmail.com

4 Orientador. Graduado em Pedagogia, mestre em Educação e doutor em História. Docente do Colegiado de Pedagogia do Instituto Federal do Paraná, Campus Pitanga. Email: felipe.borges@ifpr.edu.br



estágio em uma turma de Infantil III de um Centro Municipal de Educação Infantil do município de Pitanga-PR. O artigo objetiva analisar, comparar e relacionar as práticas e teorias educacionais sobre desenvolvimento infantil.

O artigo trata, no primeiro tópico, das fundamentações metodológicas sobre a Educação Infantil, aborda os métodos mais lúdicos e o desenvolvimentos das crianças pequenas do berçário até o maternal que deve ser lúdica e exploratória para se aprender brincando.

Na escrita dos relatos de observação realizou-se uma análise crítica às práticas analisadas, relataram-se as atividades realizadas pelas professoras e consideraram-se os aspectos teóricos, comparando-os com as práticas vistas, bem como as legislações vigentes que orientam as ações docentes.

O problema de pesquisa deste trabalho consiste em observar como ocorre a relação brincar, educar e cuidar na prática educacional, conceitos observados e analisados em todo o processo teórico-prático desta pesquisa de campo e bibliográfica. Analisaram-se as práticas da professora, tais práticas foram comparadas com as teorias e legislações vigentes. Foram ainda consideradas para a elaboração dos planos de intervenção, bem como para a realização das atividades.

EDUCAÇÃO INFANTIL: HISTÓRIA, LEGISLAÇÃO E FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

A história da Educação Infantil no Brasil é marcada por várias mudanças e percalços, pois ela surge com uma finalidade e princípios diferentes se comparada com a educação que conhecemos nos dias atuais. Isso ocorre pelas alterações em suas funções que se efetivaram por meio de muitas lutas e mobilizações para alcançar o êxito em ensinar as crianças.

Paschoal e Machado (2009) abordam uma grande influência do surgimento das indústrias na educação, pois as mulheres passaram a trabalhar em fábricas e seus filhos ficavam aos cuidados de “mães mercenárias”. Este nome foi denominado às mulheres que ao invés de trabalharem como operárias preferiram permanecer em casa recebendo essas crianças para serem cuidadas. Este cuidado, assim como as



primeiras instituições de educação que surgiram, possuíam inicialmente um caráter assistencialista, em que as instituições ofereciam cuidados com alimentação, higiene e segurança, servindo apenas para auxiliar mães trabalhadoras e viúvas.

De início não se tinha um lugar determinado para estes cuidados, como citado acima, esta ação de cuidado ocorria em casas de mulheres, sendo assim a necessidade de existência de um local específico para o atendimento das crianças surge a partir de alguns acontecimentos ocorridos como: “[...] alto índice de mortalidade infantil, a desnutrição generalizada e o número significativo de acidentes domésticos [...]” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 82).

Após isso, muitas coisas ocorreram historicamente e o pensamento sobre a infância e o desenvolvimento infantil foi aos poucos se transformando, com o surgimento das instituições de educação infantil novos conceitos surgiram, como o reconhecimento do direito de educação desde os primeiros anos de vida perante a legislação, o desenvolvimento do aspecto lúdico da educação e a preocupação com os vários objetivos e habilidades a serem desenvolvidos que permeiam a aprendizagem das crianças.

Além desses pontos citados pelas autoras, podemos comentar outras melhorias na Educação Infantil que podem incluir: o aumento da qualidade dos programas educacionais, ampliação da disponibilidade de professores qualificados e equipados na Educação Infantil e o acréscimo do tempo em sala de aula. Percebe-se com isso que a educação tem sido cada vez mais valorizada, as instituições estão mais bem equipadas e a Educação Infantil tem sido mais inclusiva.

Assim como as melhorias estão presentes, são evidentes as dificuldades que permeiam esta educação, por mais que existam leis que defendem o ensino que proporcione a aprendizagem plena das crianças, destacam-se os problemas como: a falta de uma metodologia adequada para o desenvolvimento das atividades, que pode refletir no desenvolvimento de um aprendizado superficial; falta de interesse nas aulas; o baixo rendimento escolar e a dificuldade de compreensão; a inexistência de um currículo que engloba o cuidar e educar em conjunto; a falta de autonomia na realização de atividades e a não valorização dos profissionais atuantes.

Cada uma dessas mudanças históricas ocorridas no Brasil sobre a



Educação Infantil, tanto positivas quanto negativas, respaldou-se legalmente em documentos criados e sancionados para dirigir e organizar o sistema educacional do país. Essas leis e documentos se transformaram ou foram sobrepostas por outras com o objetivo de melhorar o atendimento infantil de acordo com as necessidades vigentes.

Na história recente da Educação Infantil pode-se citar inicialmente a Constituição Federal, aprovada em 1988, e vigente no período atual. Este documento tem um capítulo destinado à educação, cultura e desporto e dentro deste uma seção destinada exclusivamente à educação.

Mello e Sudbrack (2019), sobre este assunto, afirmam que: “O olhar mais cidadão para a EI se deu com a CF de 1988, a qual estabeleceu a Educação Infantil como um direito especificado no Art. 208, Inciso IV, preconizando às crianças de zero a 6 anos o atendimento em creche e pré-escola” (MELLO; SUDBRACK, 2019, p. 4).

Além das considerações apresentadas pela Constituição Federal, tem-se também o documento da LDB que abriu grandes portas para a Educação Infantil, primeiramente, por, como dito anteriormente, tornar essa instituição primeira etapa da Educação Básica, ainda que não obrigatória e fazendo a afirmação de que a Educação Infantil tem o dever de proporcionar para as crianças um desenvolvimento integral. Tal documento nos traz que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, art. 29)

A definição da organização dos CMEIs é bem apresentada na LDB, os quais devem atender crianças de até três anos de idade, deixando para as pré-escolas o atendimento das crianças a partir desta idade. Assegura-se ainda às crianças da Educação Infantil a avaliação sem fins de promoção, visando apenas o acompanhamento do desenvolvimento de cada criança através de um documento que apresente a aquisição, ou não, de aprendizagens mínimas de acordo com os estímulos e atividades realizados dentro das instituições.



A carga horária definida para estas instituições possui um mínimo de oitocentas horas com, também no mínimo, duzentos dias letivos. Diariamente as crianças devem ser atendidas por quatro horas no período parcial e sete horas no período integral.

Para as instituições de pré-escola a frequência mínima se fixa em 60%, já para os CMEIs que atendem crianças de até três anos de idade e a frequência não se faz obrigatória. A LDB foi o documento que, em seguida da Constituição, valorizou a Educação Infantil como parte do processo de desenvolvimento de uma criança. Não sendo mais apenas uma instituição higienista e compensatória, mas educativa e de cuidado.

Concomitante a esse aprimoramento, em 2017, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) contemplou a Educação Infantil de maneira bem ampla, e, apesar das incoerências do documento, deve-se levar em consideração que é, e será, a base da construção dos currículos das cidades e estados de todo o país. Este documento traz inicialmente os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, que são seis: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Segundo o documento:

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir **intencionalidade educativa** às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. (BRASIL, 2018, p. 38)

Observa-se na leitura que a proposta da BNCC se apresenta como libertadora e adepta ao oferecimento de diversas e diversificadas experiências para as crianças. O documento ainda divide o processo de ensino e aprendizagem em campos de experiências, que são cinco: “O eu, o outro e o nós”, “Traços, sons, cores e formas”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, os quais tentam, de acordo com o documento, articular os fundamentos bases da Educação Infantil que



são o cuidar e o educar.

Além da divisão curricular, a BNCC apresenta uma divisão de faixa etária, que, segundo o documento, não objetiva classificar as crianças, mas aproximar os objetivos de aprendizagem das capacidades alcançadas pela criança. Esta divisão inicia com bebês (zero a 1 ano e 6 meses) e segue para crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), atendidas nas “creches”, como intitula o documento. Após isso, o documento apresenta a última faixa etária da divisão, já nas pré-escolas, que são crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Com o estudo realizado sobre as crianças pequenas, compreende-se que, desde o nascimento, os bebês estão em constante aprendizagem. A forma como aprendem se dá por meio de estímulos que são realizados pela mãe, enquanto são alimentadas, no momento de trocar a fralda e em outros instantes de afetividade com as crianças. Estímulos esses que podem ser visuais, auditivos, táteis e olfativos e que ajudam o bebê a desenvolver suas habilidades cognitivas, motoras e de linguagem (BRASIL, 2018).

Segundo alguns autores, as sociedades antigas compreendiam as crianças como uma miniatura de adulto, exercendo a mesma função com condições físicas limitadas (ARIÈS, 1981), o que gerava um pensamento de que as crianças não necessitavam de uma assistência ou estímulo diferenciado para se desenvolver melhor, fato esse que com o tempo foi se percebendo equivocado e hoje é impensável para professores em formação ou formados que desejem trabalhar com crianças de qualquer idade.

Desde o nascimento, a criança começa a formar sua inteligência e personalidade, por meio do conhecimento ela aprende com o convívio com outras pessoas no meio social em que está, e assim ela vive experiências e percebe que também aprende a realizar atividades como os adultos.

Na Educação Infantil é responsabilidade dos CMEIs e profissionais o cuidado e educação das crianças, pois necessitam de auxílio em momentos de higiene, alimentação e conforto. Além disso, a criança precisa de estabilidade para ter relação com objetos e pessoas diferentes, e uma relação para desenvolver o conhecimento interagindo um com o outro.

Assim é importante que os educadores sejam criativos no planejamento de



suas aulas, trabalhando com materiais lúdicos para que as crianças possam apreciar e estimular seus conhecimentos, podendo ser por meio das músicas, danças, cantigas de roda, contação de história, brincadeiras, jogos, etc., fazendo a criança explorar com as mãos, observar e ouvir, estas atividades diferenciadas contribuem para a formação da inteligência das crianças.

A comunicação emocional está acontecendo a todo o momento, por meio de um diálogo com o professor ou até mesmo com pessoas que a rodeiam, estimulando a fala oral e o ouvir com atenção, fazendo gestos com os braços, caretas ou dando risadas, fazendo as crianças compreenderem que a atenção está sobre elas. Oliveira (2014) relata que o ser humano tende a passar por três etapas em seu desenvolvimento, sendo elas Corpo vivido (até 3 anos de idade); Corpo percebido (de 3 a 7 anos de idade); Corpo representado (de 7 a 12 anos).

Neste processo a criança realiza da sua forma uma autoimagem da experiência vivida, aos três anos de idade o estímulo exploratório contribui para que a criança pegue em objetos como tesouras, papel para rasgar, amassar, tampas de diferentes modelos para abrir e fechar. Existem várias possibilidades de objetos e brinquedos que podem estimular a coordenação motora da criança, como os de jogos de encaixe citados acima, ainda podem ser utilizados vários outros estímulos que afloram a imaginação, promovendo o autocontrole da conduta, desenvolvendo a linguagem, pensamento da atenção, desenvolvendo a memória e os sentimentos morais pela convivência em grupo. Dessa forma podemos ressaltar a importância do contato da criança com esses estímulos, conforme mencionadas por Oliveira (2001):

A psicomotricidade, pois se caracteriza por uma educação que se utiliza do movimento para atingir outras aquisições mais elaboradas como as intelectuais. Nesse sentido podemos compreender que tais atividades, ao incorporarem as dimensões cognitivas, afetivas e motrizes, possibilitam que 12 as crianças vivenciam a aprendizagem de elementos culturais como os conteúdos escolares, viam o corpo. A psicomotricidade é auxiliar a criança a tomar consciência de seu esquema corporal e com isso adquirir maior interiorização dos movimentos e dos principais conceitos educacionais, necessários para um bom desenvolvimento intelectual. (OLIVEIRA, 2001, p. 10).

Sendo assim, a autora conclui que as crianças são desde pequenas



estimuladas para que tenham uma aprendizagem significativa e para se desenvolverem futuramente. Durante esse processo de alfabetização, é de suma importância que sejam constantemente incentivadas na hora de ler, escrever, diferenciar letras, organizar palavras, dentre outras atividades, para que tenham sempre estímulos que as levem ao desenvolvimento cognitivo.

OBSERVAÇÃO NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS E APRENDIZADOS

Como parte do processo de formação e aprendizagem dos profissionais de educação, os cursos de licenciatura oferecem o Estágio Supervisionado como componente curricular obrigatório. Esta obrigatoriedade é amparada pela LDB em seu artigo 61, parágrafo único e inciso II que apresenta como um dos fundamentos da formação dos professores “a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço” (BRASIL, 1996).

No contexto dessa lei, a disciplina de estágio é dividida entre contextualização teórica, relacionada à faixa etária a ser trabalhada, observação e intervenção prática no ambiente escolar. O relato apresentado neste artigo é parte das práticas de Estágio Supervisionado I realizado nos CMEIs (Centros Municipais de Educação Infantil) que foram de grande importância por serem fonte de análise real das teorias e conceitos estudados em sala de aula.

Inicialmente, ao chegar no CMEI designado, fomos recepcionadas pela professora da turma e sua auxiliar, sendo esta sala um Infantil III, contendo 18 crianças matriculadas. A professora possuía uma rotina fixa em todos os dias de observação com chamadinha, roda de conversa para conceituar os conteúdos científicos de forma lúdica, escovação dos dentes e atividade teórica realizada em sala de aula. Essa organização se conceitua na atual ideia de formação de infância que se diferencia da antiga educação assistencialista que, como dito anteriormente, marcaram o surgimento dessa modalidade de ensino no país (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Mello (2012) traz que a função do professor é criar nas crianças muitos interesses e o desejo de saber, fato percebido nas atitudes da professora da sala de



extremo respeito e carinho com seus alunos. Porém é um fato a ser mencionado a baixa utilização, dentro das aulas observadas por este grupo, do faz-de-conta, atividade extremamente importante para as crianças de três a seis anos de idade, como também nos apresenta Mello (2012), quando afirma que “Entre três e seis anos, a atividade principal da criança passa a ser o **brincar de faz-de-conta**, ou o **jogo de papéis**. Próximo aos três anos, o interesse da criança recai sobre a utilização dos objetos tal como os adultos os utilizam” (MELLO, 2012, p. 22, grifos da autora).

Assim, no primeiro dia de observação ocorreu a finalização de um projeto sobre a vacinação, com vídeo temático e pintura e colagem do conhecido “Zé Gotinha”. No segundo dia, foram trabalhadas as vogais, com a associação letra e imagem, em que as crianças pintaram e colaram as figuras correspondentes às iniciais do nome de tal imagem (ex: A=Avião), além de um mini circuito motor com descida do escorrega, subida em uma carteira, salto e engatinhamento.

No terceiro dia de observações, a atividade realizada era relacionada aos números, e foi mediada com tampinhas de garrafa *pet* e palito de pirulito para relacionar os números de 1 até 3. Essa atividade relacionou os conceitos matemáticos simples a uma situação concreta de organização de materiais. Os alunos conseguiram, com o auxílio da professora, realizar a contagem das tampinhas. Ao final, a professora cantou cantigas (Ex: borboletinha) e contou histórias (Os 3 porquinhos), que os alunos recontaram para a turma expressando sua imaginação e emoções.

As observações dentro do CMEI, chegando ao terceiro dia, revelaram vários aspectos do dia a dia da turma. Ressaltamos uma grande preocupação com os conceitos a serem ensinados, números, letras, cores e pensamento lógico na recontação de histórias. Percebemos, ainda, que havia possibilidade de maior valorização da essência lúdica, manipulação e produções criativas das crianças. Oliveira (2016) fundamenta esse conceito ao afirmar que:

Assim, o papel das instituições de educação infantil, mais especificamente do profissional da educação, é mediar e acompanhar as crianças nessa fase de descobertas e importantes desenvolvimentos em uma multiplicidade de funções, psíquicos, motores, artísticos, como também auxiliando para



autonomia. (OLIVEIRA, 2016, p. 12)

Pode ser percebido no excerto a definição da importância de o aluno ter liberdade criativa, e não se sentir limitado a um ambiente frio, imparcial e indiferente ao seu ser social que está se formando.

Na sequência das observações, no quarto dia, a atividade proposta pela professora era sobre as partes do corpo humano. Para realizar a demonstração, ela levou para a sala de aulas partes do corpo que, ao serem montadas, formavam uma menina e um menino. Depois, em um círculo, a professora realizou um pareamento com as crianças mostrando e questionando sobre qual era a parte e qual era o gênero, logo após realizou uma atividade em que realizaram um desenho representativo do seu corpo.

No quinto dia o tema da aula era relacionado ao Dia dos Pais. A professora montou um pequeno mural para tirar fotos de cada criança, pois confeccionaria um cartão para os pais ou responsáveis. A atividade do dia era uma folha impressa que continha vários objetos, porém deveriam colorir apenas os utilizados por seus pais.

No sexto dia de observação a aula foi sobre o folclore. As crianças assistiram a alguns compilados de vídeos sobre a Cuca e o Saci-pererê e a atividade realizada foi a pintura do personagem do Saci.

Ao finalizar as observações não se pode deixar de realizar análises que sintetizam tudo o que a equipe presenciou. Pode-se dizer, a grosso modo, que o educar e cuidar estavam muito presentes nas vivências das crianças, mas a liberdade para um brincar espontâneo e intencional poderia, a nosso ver, ter mais espaço.

Notou-se que o brincar estava mais ligado ao preenchimento de tempo do que necessariamente a um desejo intencional de que as crianças se desenvolvessem neste, além de ser limitado ao fato de estarem sentados quando realizado dentro da sala, e, no lado de fora, a brincadeira acontecia apenas no tempo que sobrava das atividades das crianças. Neste sentido, retomamos Mello (2012), que trata sobre o brincar escrevendo:



Nesse **brincar**, assim como na atividade lúdica de modo geral, **se formam a atenção, a memória, a imaginação e a capacidade de pensar e solucionar problemas, a capacidade controlar sua própria vontade** (base da disciplina) e a **função simbólica da consciência** (a capacidade da criança de suspender temporariamente a função de uma coisa é atribuir a esse objeto uma nova função: a garrafa plástica que vira avião é um exemplo). (MELLO, 2012, p. 30, grifos da autora)

Durante essas observações, a nossa participação foi ativa, auxiliando professoras e alunos, por meio do que chamamos, na prática do Estágio, como observação participativa.

INTERVENÇÃO: PLANEJAMENTO DIDÁTICO E PRÁTICA DOCENTE

A intervenção prática é a parte mais aguardada dentro da disciplina de estágio, seja pelo desafio proporcionado aos futuros docentes, seja pelo longo período de organização e planejamento das atividades a serem realizadas com as crianças. Inicialmente fomos orientados teoricamente, conhecendo os conceitos de Educação Infantil e funções psicológicas superiores nas crianças pequenas, bem pequenas e bebês.

Depois dessa contextualização inicial foram iniciados os trabalhos de planejamento unindo experiências próprias com o desejo de realizar atividades que fossem capazes de estimular as crianças a “[...] observar coisas diferentes, a brincar com objetos diferentes, a ouvir sons diferentes, pegar objetos que têm formas, cores, tamanhos, texturas diferentes.” (MELLO, 2012, p. 26)

Sempre com o foco em atender essas expectativas, acolhemos o tema dado pela professora da turma (animais), e o subdividimos em três categorias: terrestres, aquáticos e animais que voam, e organizamos atividades com colagens de lã, recorte de figuras, pintura utilizando as mãos e tinta guache, musicalização, confecção de brinquedos (asas de pássaro) pelas próprias crianças.

Após a apresentação do plano de aula ao professor de estágio e à professora da turma em que aplicamos as atividades, recebemos a aprovação de ambos. Preparamos todos os materiais e colocamos nosso planejamento didático em prática.



O primeiro dia iniciou com uma história, falamos sobre os animais terrestres, realizamos pintura com lápis de cor e as crianças puderam colá-los na ovelhinha. Embora a lã rosa não tenha sido encontrada, as crianças demonstraram grande alegria em colocar e sentir a textura da lã de carneiro. A princípio se percebeu que, neste dia, como nos outros, o interesse e participação da turma foi total, sempre levando em consideração a necessidade que algumas crianças possuíam em receber um auxílio e atenção diferenciados dos colegas.

Após, realizou-se uma pintura dos animais com giz de cera, que foi mais um material de pintura muito apreciado pelas crianças. Essas atividades que proporcionam experiências atendiam às necessidades das funções psicológicas superiores a serem desenvolvidas, além da BNCC, que organiza o currículo nacional atual:

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. (BRASIL, 2018, p. 39)

No segundo dia, após a realização das atividades fixas, formamos uma roda de conversa, dispusemos no chão várias imagens de animais pertencentes aos dois locais (terrestres e aquáticos). Juntamente com um cartaz, estes materiais serviram para realizar um pareamento com as crianças e também para lembrá-los do tema da primeira aula realizada. Em conjunto, efetuamos a separação destes animais no cartaz e iniciamos a nossa conversa voltada aos animais aquáticos, com ênfase no peixe, que seria trabalhado no dia.

Foi realizada a atividade musical “peixe vivo” e logo após as crianças pintaram com as mãos o aquário do peixinho (em um prato). Com a empolgação do momento, ao sentir a sensação de tinta em mãos, algumas crianças pintaram também o rosto, demonstrando pouco contato com este tipo de material. As crianças decoraram o peixe com giz de cera e realizaram uma pescaria dentro da sala com peixes de EVA e varinhas de palitos de churrasco. Ao final das atividades receberam



seus aquários e peixes pintados e brincaram com suas obras.

O terceiro dia iniciou-se com o cartaz dos animais para lembrá-los das atividades que já haviam sido realizadas, e após uma introdução sobre o último tema da nossa regência, as crianças se expressaram sobre os animais que voam.

Nesta atividade as crianças receberam o papel cartão, utilizado para confeccionar as asas do pássaro. Neste momento manusearam o giz de cera para personalizá-la de acordo com sua criatividade. Além da pintura, realizaram também desenhos, e em seguida organizamos os pares de asas e colocamos no braço das crianças. Todas se dirigiram a um espaço aberto em que brincaram de voar, com os pássaros no céu, correndo de um lado para outro. O término da aula aconteceu com a colagem de um cartaz com as figuras de animais pintadas no primeiro dia de aula das crianças.

Em cada momento foram levadas em consideração as palavras de Mello (2012) que afirmam:

Por isso, diversificamos a proposição de atividades para a criança e damos tempo para ela solucionar os problemas que aparecem, ajudando quando ela pedir ajuda, mas nunca fazendo por ela. O exercício de resolver problemas na atividade é exercício de formação do pensamento e da inteligência. (MELLO, 2012, p. 31).

Ao final das intervenções a equipe recebeu a avaliação da professora que acompanhou todos os trabalhos. Apesar disso, faz-se necessário apresentar no texto uma autorreflexão, que mostra que os trabalhos realizados com as crianças ocorreram bem, mas que com certeza poderiam ter sido muito melhores. Tal reflexão se dá pelo fato de que consideramos que sempre é possível aprimorar atividades e vivências para as crianças na Educação Infantil.

Ainda é importante finalizar destacando que as atividades, de maneira geral, foram muito bem recebidas pelas crianças, as interações e discussões foram garantidas, bem como a atenção dos alunos nos momentos necessários. Apesar das dificuldades, pode-se dizer que as experiências e aprendizados foram positivos tanto para as professoras quanto para as crianças que conseguiram se entrosar e se relacionar para fazer tudo o que foi planejado para acontecer, mesmo com os



contratempos presentes em qualquer planejamento educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo fez uma análise de conhecimentos históricos, teóricos, legislativos e práticos relacionados ao trabalho dos docentes realizados nos Centros Municipais de Educação Infantil.

A análise histórica da Educação Infantil descreve as muitas fases do desenvolvimento das crianças. Inicialmente as práticas de Educação Infantil eram voltadas para o cuidar e higienizar com caráter assistencialista. Nesse tempo eles consideravam que a educação era voltada para a família, e o pedagógico não possuía espaço nessas instituições, que foram criadas para satisfazer as necessidades da mão de obra feminina geradas pelo sistema capitalista.

Na realidade de hoje na Educação Infantil observamos uma organização muito bem estruturada de práticas e condutas de crianças e professores, o que pôde ser analisado nas atividades realizadas durante nossa observação essa mudança, pois as práticas dos CMEIs são agora pedagógicas e com o intuito de desenvolver nos alunos conceitos importantes ao seu desenvolvimento. Nota-se ainda que esse olhar de ensinar ao invés de somente cuidar se relaciona muito com as particularidades de cada professor, nas quais cada um possui um método ao qual se inclina mais.

Ao iniciar as atividades, notou-se que nem todos os alunos conseguem realizar tudo, pois as crianças ainda estão em desenvolvimento. Assim, devem ser planejadas algumas experiências para que as crianças se desenvolvam brincando e aprendendo da forma mais lúdica possível.

Na realização de atividades com tinta guache, por exemplo, a turma se sente agitada, pois aparentemente não é usualmente compartilhada em sala de aula a exploração de cores e toques com tintas guache, conceitos que são fundamentais para o bom desenvolvimento da sensibilidade, da atenção e do autocuidado.

Por fim, destacamos que as experiências adquiridas por meio da observação e da intervenção, no âmbito do componente Estágio Supervisionado I, contribuíram para nossa formação enquanto futuros docentes, de forma a nos dar uma visão



geral da atual forma de organização na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/1996. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 de set 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 12 de out de 2022.

BRASIL, Representação da UNESCO no. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 2009. Disponível em: <https://www.sigas.pe.gov.br/files/04092019102510-declaracao.universla.dos.direitos.hmanos.pdf>. Acesso em: 12 de out de 2022.

MELLO, Ana Paula Barbieri de; SUDBRACK, Edite Maria. Caminhos da educação Infantil: da Constituição de 1988 até a BNCC. **Revista Internacional da Educação Superior**, Campinas, v. 5, p. 1-21, fev. 2019.

MELLO, Suely Amaral. Uma Teoria para Orientar o Pensar e o Agir Docentes: o Enfoque Histórico-Cultural na Prática de Educação Infantil. In: CHAVES, Marta (Org.). **Intervenções Pedagógicas e Educação Infantil**. Maringá: Eduem, 2012. p. 19-35.

OLIVEIRA, Francisca Edneide Cesario de. **O planejamento das rotinas diárias nas ações pedagógicas na Educação Infantil: a indissociabilidade entre educar, cuidar e brincar**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia a Distância), Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. 22f.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Leonardo Ferreira de. *et al.* O esquema corporal no desenvolvimento da criança: um breve estudo. FEPEG, 2014. **Anais [...]**. Disponível em: <http://www.fepeg2014.unimontes.br/?q=publicacao-anais>. Acesso em: 6 de outubro de 2022.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade



educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 9, n. 33, p. 78–95, 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso em: 25 set. 2022.



UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR NO CAMPO DE ESTÁGIO: ALFABETIZAÇÃO, ARTES E EDUCAÇÃO FÍSICA

PITTNER, Méry Cristina Jensen¹
ARAÚJO, Fábio Carlos²
BORGES, Felipe A. F.³

Resumo

Este trabalho tem como objetivo relatar a experiência vivenciada no componente curricular Estágio Supervisionado II, realizado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na etapa de alfabetização, associando com a teoria discutida na universidade. Primeiramente abordaremos as concepções históricas, legislativas e pedagógicas da alfabetização, em seguida relataremos nossas experiências de observação e intervenção. A interdisciplinaridade é vigente nesta pesquisa, sendo que o propósito foi articular os conteúdos de Artes e Educação Física de forma significativa com a alfabetização. Buscamos proporcionar momentos de interações, visando o desenvolvimento integral das crianças, dando ênfase na autonomia para a realização das propostas. Encontramos diversos resquícios do momento pandêmico recentemente enfrentado, mas esses obstáculos podem ser superados, entre outros fatores, por meio de um trabalho pedagógico ativo do docente.

Palavras-chave: autonomia; alfabetização; interdisciplinaridade; intervenção pedagógica.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa busca apresentar uma articulação da teoria apresentada durante o curso de Licenciatura em Pedagogia vivenciada na prática, nos estágios de observação e intervenção realizados no âmbito do componente curricular Estágio Supervisionado II, em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal na cidade de Pitanga, PR, em que as crianças tinham em torno de 8 anos de idade.

O estágio referente à alfabetização foi realizado nas disciplinas de Artes e Educação Física, necessitando de uma articulação interdisciplinar, promovendo o desenvolvimento integral da criança. Compreendendo que o conhecimento tem várias vertentes que se interrelacionam, a interdisciplinaridade busca responder à necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento (THIESEN, 2008, p. 545).

Primeiramente, como aporte teórico, buscamos realizar uma breve relação



histórica sobre os métodos de alfabetização no Brasil, perpassando pelas legislações vigentes e pela articulação dos conceitos de alfabetização e letramento.

Em seguida apresentamos os relatos de experiência vivenciados nos dias de observação da turma. Ao todo foram seis dias de observação, em que pudemos conhecê-los melhor, adaptar-nos à rotina da turma como também às suas especificidades.

Seguindo os relatos de intervenção, foram três dias de regência da turma, e buscamos realizar a articulação dos conteúdos trabalhados em Artes e Educação Física com a alfabetização, tornando os momentos mais significativos, proporcionando experiências de aprendizagem a partir da realidade.

O planejamento de intervenção foi produzido alinhado com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), buscando o desenvolvimento das crianças em seus aspectos físicos, cognitivos e sociais.

ALFABETIZAÇÃO: UMA ARTICULAÇÃO ENTRE HISTÓRIA E TEORIA

Para compreender o contexto histórico da alfabetização, precisamos voltar ao primeiro contexto em que a educação foi vista como algo “ideal” no Brasil. Segundo Mortatti (2006) a partir da Proclamação da República a escola se consolidou como instituição e a educação buscava formar cidadãos para uma nova ordem política e social.

As aulas régias, consistiam em aulas avulsas, sem ligação ou interlocução entre si, em que os conteúdos acabavam por vezes desconexos. Foi a educação vigente após a expulsão dos jesuítas em 1759 e o modelo que permaneceu durante o início do Império e que logo se tornou obsoleta, dando lugar para a escola obrigatória, leiga e gratuita. Passou-se a ter, assim, então um ensino organizado, sistemático e intencional, demandando, para isso, a preparação de profissionais especializados. (MORTATTI, 2006, p. 3)

Cada momento histórico tem suas especificidades e suas teorias, que são discutidas e reformuladas de acordo com a necessidade de cada época. Uma discussão que sempre esteve em evidência é quanto aos métodos de alfabetização; muitos acreditavam ser portadores de métodos revolucionários, e outros defendiam os modelos mais tradicionais.



A historicidade dos métodos de alfabetização no Brasil é dividida por Mortatti (2006) em quatro momentos cruciais que abordaremos a seguir.

O primeiro momento é denominado como *A metodização do ensino da leitura*, marcado pelo fim do Império brasileiro e pela precariedade do ensino, a educação dependia de muito empenho tanto do professor quanto do aluno, os materiais também eram precários. Porém na segunda metade do século XIX já havia alguns materiais impressos, o ensino da leitura era iniciado com as “cartas de ABC”, depois continuava com leitura e cópia de documentos manuscritos. Este momento também foi marcado pelas cartilhas, pela *Cartilha Maternal ou Arte da Leitura*, e pelo *Método João de Deus*. Segundo Mortatti:

Para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da "parte" para o "todo"): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. [...] (MORTATTI, 2006, p. 05)

O segundo momento foi *A institucionalização do método analítico*, que se iniciou com uma reforma no ensino público no estado de São Paulo a partir de 1890. Este método foi de certa forma “imposto” obrigatoriamente nas escolas de São Paulo. Vendo a criança de um novo ângulo, qual sua forma de ver o mundo de maneira sincrética. Como escreve Mortatti:

De acordo com esse método analítico, o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas. No entanto, diferentes se foram tornando os modos processuais do método, dependendo do que seus defensores consideram o “todo”: a palavra, ou a sentença, ou a “historieta”. (MORTATTI, 2006, p. 07)

As duas teorias deram espaço para muitas discussões acerca de qual seria o melhor método de alfabetização. O que deu origem para o terceiro momento, *A alfabetização sob medida*, caracterizada pela busca de novas propostas que ajudassem a superar os problemas encontrados.

Muitos professores nesse momento utilizaram métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético e vice-versa). Para Mortatti:

Vai-se, assim, constituindo um ecletismo processual e conceitual em alfabetização, de acordo com o qual a alfabetização (aprendizado da leitura e escrita) envolve obrigatoriamente uma questão de “medida”, e o método de ensino se subordina ao nível de maturidade das crianças em classes homogêneas. A escrita continuou sendo entendida como uma questão de habilidade caligráfica e ortográfica, que devia ser ensinada simultaneamente à habilidade de leitura; o aprendizado de ambas demandava um “período preparatório”, que consistia em exercícios de discriminação e coordenação viso-motora e auditivo-motora, posição de corpo e membros, dentre outros. (MORTATTI, 2006, p. 09)

Estendendo-se até o final de 1970, neste momento as questões psicológicas da criança sobrepõe-se às questões didáticas.

O quarto momento é denominado então *Alfabetização: construtivismo e desmetodização*. A partir de 1980, em decorrência do fracasso na alfabetização, começaram a se pensar em novas possibilidades e propostas de mudanças. No Brasil introduziu-se o pensamento construtivista na alfabetização, por influência da *Psicogênese da Língua Escrita* de Emilia Ferreiro. As discussões passaram então dos métodos de ensino para o próprio processo de aprendizagem. Segundo Mortatti:

[...]o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas. (MORTATTI, 2006, p. 10)

Inicia-se então um momento onde enquanto alguns defendem os ideais construtivistas de alfabetização e o propagam, outros criticam, buscam discussões acerca das outras teorias então discutidas. Talvez um meio encontrado foi a assimilação do construtivismo dentro das cartilhas tradicionais. De certa forma o construtivismo está presente: “E tem-se, hoje, a institucionalização, em nível nacional, do construtivismo em alfabetização, verificável, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), dentre tantas outras iniciativas recentes” (MORTATTI, 2006, p. 11).

Ressaltando que, inicialmente, as teorias interacionistas entraram em embate com as construtivistas, resultando em uma certa conciliação das duas dentro do discurso institucional sobre educação. De acordo com Mortatti:

E, dentre a multiplicidade de problemas que enfrentamos hoje a respeito do ensino inicial da leitura e escrita, as dificuldades decorrentes, em especial, da ausência de uma “didática construtivista” vêm abrindo espaço para a tentativa, por parte de alguns pesquisadores, de apresentar “novas” propostas de alfabetização baseadas em antigos métodos, como os de marcha sintética. (MORTATTI, 2006, p. 12)

Estamos em constante mudança, tanto social como educacional, apesar de toda discussão entre os métodos da alfabetização, há um movimento contínuo de significação e ressignificação.

LEGISLAÇÕES E POLÍTICAS PÚBLICAS: ENSINO FUNDAMENTAL E ALFABETIZAÇÃO

Considerada como o fim de um período recluso e autoritário, a Constituição de 1988 tem sua construção orquestrada e efetivada por meio da Assembleia Nacional Constituinte de 1987, iniciando uma fase igualitária postulada como Nova República.

Em conformidade com o desconforto gerado pela austeridade que o povo brasileiro se encontrava, a Constituição de 1988 surge como um alento, o novo apogeu da democracia que seria intitulada Constituição Cidadã.

No art. 205 da Constituição, neste sentido, infere sobre o direito à educação de qualidade, gratuita sob a responsabilidade do Estado e da família. Propiciando um aprendizado fomentado junto à sociedade para ampliar os conhecimentos do cidadão e lhe dar a possibilidade de se posicionar pelos seus direitos (BRASIL, 1988).

O art. 206 propõe alguns conceitos para que este aprendizado corresponda às expectativas esperadas. A igualdade e acessibilidade para frequentar a escola, liberdade para propagar e adquirir conhecimento, direito de explicitar a diversidade de opiniões em diferentes instituições de ensino, reconhecimento dos profissionais de educação (BRASIL, 1988).

Após oito anos da constituição de 1988, estabeleceu-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996. A LDB 9394/96 foi pensada considerando-se, entre



outras coisas, a ineficiência das primeiras LDB's, que surgiram em meados de 1961.

Sendo como a principal lei que regula a educação brasileira, a LDB é responsável por direcionar a administração da educação no Brasil, abrangendo desde o ensino infantil até o ensino superior. Entre outras questões, a LDB determina a oferta de educação a todos, dos 4 anos aos 17 anos, além de enumerar responsabilidades divididas entre União, Estados, DF e Municípios para gerir os recursos financeiros, oferta de educação formal e capacitação de educadores.

Relacionado às políticas públicas de melhorias na educação, recentemente houve o Decreto 9.765, de 11 de Abril de 2019, que instituiu a Política Nacional de Educação. Este decreto prevê em seu Art. 1º:

Fica instituída a Política Nacional de Alfabetização, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal.

Entretanto, também está em vigência atualmente a Base Nacional Comum Curricular, que é um documento nacional, norteador dos conteúdos curriculares desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Suas concepções sobre alfabetização são de promover a mesma até o segundo ano do Ensino Fundamental e promover o letramento considerando a experiência da criança na Educação Infantil, no seu convívio pessoal e das mídias que ela tem contato (BRASIL, 2018).

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

As concepções de alfabetização e letramento podem ser facilmente confundidas, embora tenham significados distintos. Para abordar estes dois conceitos iniciamos com as palavras da autora Magda Soares: “LETRAMENTO: Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como



consequência [sic] de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 1998, p. 04).

A autora esclarece que, para uma pessoa ser alfabetizada, ela não precisa necessariamente ser letrada. A concepção de letramento é de utilização social, é se apropriar da língua escrita e fazer uso de práticas sociais de leitura e de escrita. Por outro lado, a concepção de alfabetização é relacionada ao codificar e decodificar, ao ensinar e aprender a ler e escrever (SOARES, 1998).

Os dois conceitos são interligados, um não tem sentido na prática sem o outro. A criança tem contato com o letramento antes da escola em seu ambiente familiar e social, e, quando vai para a escola, começa o processo de alfabetização, de sistematização da escrita.

Quando a criança está sendo alfabetizada ela está adquirindo o conhecimento dos sons e grafias, como as palavras se formam e assim por diante. Dentro desse processo o letramento se torna parte da alfabetização, tornando a criança capaz de ler, escrever e interpretar (SOARES, 1998).

O letramento surgiu de uma necessidade social, tornou-se necessário ao ser humano algo a mais que definisse além do simples ato de ler e escrever, disto surge também a necessidade e as dificuldades em se formar pessoas letradas (SOARES, 1998). A autora nos traz algumas condições:

Uma primeira condição é que haja escolarização real e efetiva da população - só nos damos conta da necessidade de letramento quando o acesso à escolaridade se ampliou e tivemos mais pessoas sabendo ler e escrever, passando a aspirar a um pouco mais do que simplesmente aprender a ler e a escrever. Uma segunda condição é que haja disponibilidade de material de leitura. O que ocorre nos países do Terceiro Mundo é que se alfabetizam crianças e adultos, mas não lhes são dadas as condições para ler e escrever: não há material impresso posto à disposição, não há livrarias, o preço dos livros e até dos jornais e revistas é inacessível, há um número muito pequeno de bibliotecas. (SOARES, 1998, p. 09)

Podemos facilmente relacionar esta concepção com a prática abordada nos próximos tópicos e realizar alguns questionamentos: será que as condições atuais de educação encontradas estão propiciando o letramento? ou há ainda hoje nas escolas muita resistência contra “novas” teorias pedagógicas apropriadas para o



desenvolvimento social da leitura e da escrita?

RELATOS DE OBSERVAÇÃO

O estágio de observação nas salas de aula de Ensino Fundamental, na fase da alfabetização, foi realizado na cidade de Pitanga, PR, em uma turma de 3º ano de uma Escola Municipal.

Iniciamos o estágio no mês de julho de 2022, nos três primeiros dias a professora regente da turma não estava presente, e havia outra professora substituindo.

A professora deu início à aula lendo o alfabeto, as vogais e as famílias silábicas. Após isso ela realizou uma contação de história utilizando recursos visuais. Em seguida deu uma atividade em que as crianças deveriam encontrar as sílabas do título do livro em um quadro, e por fim ela propôs uma ilustração no caderno enquanto tomava leitura.

Após o lanche e o intervalo foram trabalhadas as cores quentes na disciplina de Artes e uma brincadeira na disciplina de Educação Física, com bolas de meia e garrafas, trabalhando noções de movimento, espacialidade e lateralidade.

No segundo e no terceiro dia de estágio a rotina da sala foi a mesma, com uma contação de história para iniciar, após isso algumas atividades de alfabetização voltadas ao tema da história, e, por fim, após o intervalo, atividades de Artes e Educação Física, com os conteúdos trabalhando as cores quentes e frias, brincadeiras de psicomotricidade e com bolas.

No quarto dia de estágio a professora regente da turma retornou. Ela fez uma revisão do conteúdo trabalhado pela outra professora, realizou uma interação dos conteúdos com a apostila, reforçando as cores quentes e frias, contraste e paisagem. Retornando do intervalo tivemos a oportunidade de conversar com as crianças e com a professora e entender a rotina permanente da sala com mais clareza, participamos das brincadeiras, brincamos com legos e mímica.

No quinto dia, as crianças estavam mais habituadas com o retorno da professora, as atividades realizadas tiveram como base a apostila, trabalhando conceitos de paisagens, diferenças culturais e regionais discutindo com a turma e



concluindo com uma releitura de obra. No retorno do intervalo brincamos com lego, jogo da velha e outras brincadeiras em sala devido ao dia chuvoso.

No sexto dia, as atividades propostas pela professora foram voltadas ao folclore, os alunos realizaram a contação oral das lendas folclóricas que conheciam, muitos deles usaram da criatividade e foram além das histórias, além disso as crianças fizeram leitura de parlendas e pintura de um desenho da lara (personagem folclórico).

Depois do intervalo as crianças terminaram a pintura, e tiveram tempo livre para brincar no parque. Assim finalizamos os dias de observação.

RELATO DE INTERVENÇÃO

O primeiro dia de intervenção estava chuvoso, portanto, muitas crianças não estavam presentes. A elaboração do planejamento de aula foi realizada visando a presença da maioria das crianças o que de certa forma se conflitou com nossas expectativas.

Iniciamos com nossa apresentação seguindo a rotina da sala, em seguida apresentamos a proposta para o dia, o tema a ser trabalhado e as atividades a serem desenvolvidas.

A primeira proposta desenvolvida foi “Mistura Colorida”: apresentamos os conceitos de cores primárias, realizamos a brincadeira *magia das cores* em que distribuimos garrafinhas com água para as crianças e quando elas agitaram as cores surgiam, em seguida elas escreveram em um papel o nome da cor que se formou. Para finalizar, nós corrigimos os nomes das cores pedindo para que as crianças que se sentissem à vontade e escrevessem no quadro. A expectativa era de que as crianças entendessem o conceito de cores primárias e relacionassem com o nome da cor, apropriando-se de uma alfabetização significativa. Esta atividade teve por objetivo desenvolver as funções psicológicas superiores da percepção, a formação de conceitos, a emoção e a imaginação.

A segunda atividade desenvolvida foi criar um “Mural de cores secundárias”, como uma continuidade da atividade anterior. Explicamos o conceito de cores secundárias e de como elas são formadas, sintetizamos escrevendo no quadro e



construindo um mural com a mistura das cores. Dividimos a sala em dois grupos, cada aluno pintou a mão de uma cor e misturou com a de outro colega, registrando em uma cartolina. O objetivo desta atividade foi propiciar um momento lúdico, de interação com os colegas, desenvolvendo uma aprendizagem significativa, associando com a alfabetização.

Após o intervalo seguimos com a proposta do “Tapete do Movimento”. No chão da sala, colocamos desenhos de pés e mãos em diferentes posições formando um “tapete”, as crianças passaram uma de cada vez por cada desafio, ao final deixamos um momento para as crianças explorarem os movimentos. Esta atividade foi realizada visando a integração das funções motoras e psíquicas por meio dos movimentos e da consciência corporal.

Em seguida brincamos de “Escravos de Jó”, iniciamos mostrando a música aos alunos, após isso fizemos uma roda. Utilizando copos descartáveis fizemos o ritmo da música. Finalizamos pedindo para que os alunos escrevessem uma palavra que definisse sua opinião sobre a proposta e explicassem porque a escolheram.

Percebemos que os objetivos de desenvolvimento foram alcançados, porém as crianças apresentaram dificuldades principalmente com a escrita e compreensão das palavras. Apresentaram um certo receio, criando uma barreira quando apresentamos as propostas, alguns não queriam participar, ou não queriam seguir as regras.

O segundo dia de intervenção também estava chuvoso, portanto, a quantidade de crianças presentes estava reduzida. A primeira proposta deste dia foi a produção de massinha de modelar caseira: primeiramente apresentamos o gênero textual *receita*, e escrevemos os ingredientes proporcionando uma interação entre aluno e professor e estimulando a significação da escrita. Dividimos a sala em dois grupos, e iniciamos a produção, lendo os ingredientes e discutindo como faríamos, colorimos ela com as cores quentes, depois que a massinha ficou pronta nós escrevemos em conjunto o modo de fazer, partindo dos passos que seguimos para a produção. O objetivo desta atividade era proporcionar uma aprendizagem significativa sobre a formulação de textos, por meio de uma receita que trouxe uma diversificação da compreensão, com o intuito de trabalhar o texto em três momentos para uma melhor fixação de como criamos o objeto a partir de misturas pautadas por



uma estrutura textual.

A atividade seguinte foi: “Construção com massinha e formas geométricas”. Como uma continuidade na concepção de cores quentes e frias, nós explicamos o conceito de cores frias e conversamos sobre as formas geométricas que eles conheciam. Em seguida distribuímos papéis nestas cores e pedimos para as crianças recortarem as formas geométricas. Para finalizar, promovemos um momento para as crianças brincarem e produzirem com as formas geométricas e as massinhas. O objetivo desta atividade foi desenvolver a consciência, a percepção, a atenção e o pensamento, estimulando a coordenação motora e promovendo um momento livre, de criatividade.

As crianças tiveram um momento de intervalo e após a volta a proposta era realizar uma atividade de trava-línguas, porém devido às últimas atividades tomarem muito tempo não realizamos. Cedemos um momento para as crianças brincarem com as massinhas e então prosseguimos com a brincadeira: “Bola por cima e bola por baixo” em que as crianças formam duas filas, e passam a bola de mão em mão, uma vez por cima da cabeça e uma vez por baixo das pernas até chegar ao fim. Depois voltando ao contrário, fizemos diferentes sequências, variando as posições como pelo lado direito, pelo lado esquerdo. O objetivo da brincadeira foi promover interação entre as crianças, a cooperação, o raciocínio, a agilidade e a lateralidade.

Os objetivos foram alcançados, tivemos alguns contratempos em relação ao comportamento das crianças, notamos dificuldades para seguir algumas regras propostas, e as condições climáticas não nos favoreceram.

No terceiro dia de intervenção nós iniciamos com a atividade: “Um passeio pelo museu”, a proposta foi levar as crianças para dentro do museu em uma experiência imersiva em realidade virtual. Conversamos sobre o autor Van Gogh, perguntamos se as crianças já o conheciam, mostramos suas obras mais conhecidas, contamos um pouco sobre a sua história.

As crianças se entretiveram muito com a experiência. Elas questionaram alguns pontos e comentaram sobre outros. Foi muito produtivo, buscamos desenvolver a formação de conceitos, a percepção, a atenção, a imaginação e a consciência.

A proposta seguinte foi fazer uma releitura da obra *Noite Estrelada*.



Conversamos sobre como Van Gogh utilizou as cores para compor a pintura, os detalhes, os objetos e seus significados. Cada criança desenhou a sua cena, em seguida disponibilizamos tintas e pincéis para que pintassem, as crianças usaram de sua criatividade e colocaram seu olhar, a partir da elaboração de cores primárias e secundárias eles descobriram novas cores e novas possibilidades de pintura.

Após o intervalo, para finalizar o dia propusemos algumas brincadeiras de movimento, com circuitos de competição e morto-vivo. Finalizamos os dias de intervenção concluindo que nosso trabalho contribuiu significativamente para a assimilação dos conteúdos que já estavam sendo desenvolvidos pelos professores regentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os métodos de alfabetização no Brasil tornaram-se um campo de muitas diferenças, embates e críticas, tornando-se necessário repensar na forma como vemos a alfabetização e como a praticamos em sala de aula. As legislações vigentes tendem a estimular a alfabetização (o ler e escrever), como podemos ver em uma matéria no portal do Ministério da Educação e Cultura (MEC), sobre a Base Nacional Comum Curricular: “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define que a alfabetização das crianças deverá ocorrer até o segundo ano do ensino fundamental, com o objetivo de garantir o direito fundamental de aprender a ler e escrever” (BRASIL, 2017). Já a concepção de letramento, diante da BNCC, trata em peso das questões sobre o letramento nos meios de comunicação digitais:

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais. (BRASIL, 2018, p. 69)

Entretanto, é algo a se pensar, pois devemos considerar o contexto em que as crianças estão inseridas, sendo que para aquelas que têm acesso ao mundo digital esta concepção faz todo sentido, mas para a grande maioria ainda é algo

distante.

Neste ponto retomamos também a questão das cartilhas, que podem ser consideradas como “gerais” para um público, porém a realidade não é linear, existem diversas culturas e formas de ver o mundo, cada criança aprende de acordo com a sua vivência pessoal, com a sua perspectiva e sua interação no meio social.

A atividade mental dos indivíduos é formada por diversos fatores, como, por exemplo, a linguagem, que é formada por diferentes processos psicológicos, eles podem variar de um indivíduo para outro, porém, seu desenvolvimento na criança depende especificamente do meio social no qual ela está inserida (WALLON, 2017).

Sendo assim, surge o questionamento, será que o ideal seria uma cartilha ou apostila com um conteúdo generalizado para uma “classe” específica de crianças?

A realidade e a teoria estão de certa forma conectadas sendo que toda atitude pensada e tomada provém de um ideário anteriormente construído, mas estão desconectadas do ponto de vista crítico, pois deveríamos aplicar a teoria levando em consideração a realidade dos nossos alunos, suas condições sociais, econômicas e culturais, o que por vezes vemos que não é realizado.

Tanto no estágio de observação como também no de intervenção nos deparamos com dificuldades e com superações. Observamos que a postura dos alunos se modifica de acordo com a postura que o professor tem, se ele for mais rígido, as crianças ficam mais retraídas e se ele for mais “leve”, as crianças sentem-se com mais liberdade para questionar, conversar e dar lugar à criatividade.

Percebemos que muitas crianças têm dificuldades para tomar decisões e ter autonomia, muitas delas buscam por modelos prontos de “como fazer para não errar”. Quanto à alfabetização, percebemos que o que dificultava o trabalho dos professores, algumas vezes, era a falta de motivação e de interesse por parte dos alunos. Considerando que voltamos de um contexto pandêmico em que a forma de estudar dessas crianças se modificou diversas vezes e algumas ficaram até mesmo sem estudar, o que pode ter modificado, inclusive, as expectativas destes pequenos com relação à escola.

Quanto ao estágio de intervenção, pudemos perceber que as aulas “tradicionais” estão internalizadas em nossas crianças. Muitas delas nos



questionavam se iríamos realmente estudar, pois não estávamos utilizando os meios tradicionais que elas estavam acostumadas. Entendemos, assim, que a inovação na escola pode gerar resistências, inclusive, nos próprios estudantes.

Por fim, acreditamos que a experiência de trabalhar em uma escola, mesmo em um curto período de estágio, nos dá condições de desenvolver importantes reflexões, compreensões sobre a *práxis* docente e, ainda, a capacidade de planejamento e desenvolvimento de aulas significativas para nossos alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional determina alfabetização até o segundo ano do ensino fundamental**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/47191-base-nacional-determina-que-criancas-sejam-alfabetizadas-ate-o-segundo-ano-do-fundamental#:~:text=A%20Base%20Nacional%20Comum%20Curricular,aprender%20a%20ler%20e%20escrever>. Acesso em: setembro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

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

MORTATTI, Maria Rosário Longo. História dos Métodos de Alfabetização no Brasil. Portal Mec. Seminário Alfabetização e Letramento. **Em Debate**, Brasília, v. 1, p. 1-16, 2006.

SOARES, Magda. **O Letramento, um tema em três gêneros**. Autêntica: Belo Horizonte, 1998.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 39, p. 545-598, set./dez. 2008.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2017.



OS ELEMENTOS DO MEU CORPO: A CONSTRUÇÃO DE UM JOGO PARA O ENSINO DE QUÍMICA

Fabio Dumke¹

Maria Gabriella Pczbiowski Gonçalves²

Sergio Kuasnei de Mattos³

Prof. Orientadora: Tania Regina Rossetto⁴

Resumo

O ensino de Química é por vezes árduo, e algumas abordagens dificultam a assimilação do conteúdo e suas inúmeras fórmulas. Este artigo pretende, portanto, elucidar a importância dos jogos e brincadeiras no ensino de Química. Pretendemos neste percurso, conceituar jogos e brincadeiras; discorrer sobre o papel dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento humano; estudar sobre a utilização dos jogos e brincadeiras no contexto escolar; destacar a relevância da imaginação e da criação no processo de ensino e aprendizagem. A metodologia utilizada é bibliográfica com abordagem prática. Elaboramos um jogo coletivo: *Os elementos no meu corpo*, que apresentamos como estratégia para a abordagem dos elementos químicos que constituem o corpo humano, por meio de ações cooperativas, da competitividade, da diversão e das relações sociais que o mesmo pode proporcionar. O jogo é constituído por fichas que contêm as perguntas, um dado (cubo com números de 1 a 6), uma silhueta humana recortada em EVA, partes de uma silhueta humana cortada em peças de um quebra-cabeça com o nome dos elementos – as peças são montadas com intuito de formar a silhueta. Com esse trabalho esperamos tornar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos de Química mais lúdico como forma de superar dificuldades de aprendizagem, tornando-a mais divertida e eficaz.

Palavras-chave: química; ensino e aprendizagem; jogos e brincadeiras; ludicidade.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como preocupação básica, levantar *aos olhos* a importância de tornar mais eficaz o ensino de Química com a utilização de jogos e brincadeiras.

Os jogos e as brincadeiras são geralmente enfatizados na infância, mas podem ser utilizados, por exemplo, no Ensino Médio no ensino de Química em uma abordagem lúdica para os jovens. Baseado em Vigotski (2010) o jogo e a brincadeira tem a função de despertar o prazer junto ao desenvolvimento de diversos

1 Graduando em Licenciatura em Química.

2 Graduanda em Licenciatura em Química.

3 Graduando em Licenciatura em Química.

4 Graduação em Educação Artística, Mestrado e Doutorado em Educação.

aprendizados, tanto psíquico como motor e social. Além de ser uma forma de aliviar energias reprimidas durante o processo de ensino e aprendizagem, os jogos e as brincadeiras são capazes de organizar formas complexas do comportamento humano, “[...] exigem de quem brinca tensão, sagacidade e engenho, ação conjunta e combinada das mais diversas faculdades e potencialidades.” (VIGOTSKI, 2010, p. 122).

Pesquisar sobre jogos e brincadeiras no ensino de Química, é de extrema importância, já que o mesmo desperta a concentração, a atenção, a memória, a criatividade, a agilidade. Esse conjunto de ações, contribuem positivamente com o processo de ensino e aprendizagem, os alunos podem aprender de forma lúdica o conteúdo proposto.

Nesse percurso, este artigo apresenta como objetivo geral: elucidar a importância dos jogos e brincadeiras no ensino de Química. Os objetivos específicos são: 1) conceituar jogos e brincadeiras; 2) discorrer sobre papel dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento humano; 3) estudar sobre a utilização dos jogos e brincadeiras no contexto escolar.

A metodologia desse estudo é bibliográfica com abordagem prática.

Elaboramos, no decorrer das aulas do componente Jogos Teatrais no Contexto Escolar, no curso de Licenciatura em Química, um jogo coletivo, nomeado: *Os elementos no meu corpo*. Por meio desse jogo é possível abordar pedagogicamente os elementos que constituem o corpo humano, utilizando ações cooperativas, de competitividade, de diversão no processo de ensino e aprendizagem que o mesmo pode proporcionar. O jogo é constituído por fichas que contêm as perguntas, um dado (cubo com números de 1 a 6), uma silhueta humana recortada em Etileno Acetato de Vinila (EVA), partes de uma silhueta humana cortada em peças de um quebra-cabeça com o nome dos elementos – as peças são montadas com intuito de formar a silhueta.

O jogo *Os elementos no meu corpo*, foi elaborado e construído coletivamente, pelos estudantes autores deste artigo. Como o intuito do mesmo é ser acessível a todos, pensamos em confeccionar um jogo simples de produzir e que utiliza materiais de fácil acesso, como EVA, papel kraft, folha sulfite, dentre outros



materiais. Com isto estabelecido, foi iniciada a elaboração do projeto. Realizamos muitas pesquisas até chegarmos a um livro de química da Secretaria do Estado da Educação do Paraná, que nos chamou a atenção por ter um capítulo destinado ao assunto que estávamos pensando, que era relacionar os elementos químicos a algo voltado para o corpo humano, pois nas aulas anteriores de *Jogos Teatrais no Contexto Escolar*, o principal ponto de estudo foi o corpo humano. Já possuíamos até uma silhueta humana de aulas passadas, a qual apenas acrescentamos algumas coisas, para reforçá-la. Diante disso, iniciamos a confecção do jogo, elaborando as perguntas, imprimindo as mesmas e os elementos; como estavam em papel sulfite, plastificamos todas e reforçando-as com EVA. Cada peça, que contém o nome dos elementos, possui um formato diferente, pois elas sobre a silhueta do corpo humano, sendo um quebra cabeça que colore e compõe a mesma.

Com esse trabalho esperamos tornar o ensino mais lúdico como forma de superar dificuldades de aprendizagem, tornando-a mais divertida e eficaz. Esperamos ainda, expor os principais pontos sobre os jogos e brincadeiras e, principalmente, auxiliar os docentes que atuam nas áreas de Química e Biologia, oferecendo ideias para aprimorarem suas aulas, proporcionando aprendizado por meio do lúdico.

CONCEITO DE JOGOS E BRINCADEIRAS

Segundo Huizinga (2014, p. 3),

O jogo é fato mais antigo que a cultura, pois está mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica. É-nos possível afirmar com segurança que a civilização humana não acrescentou característica essencial à ideia geral do jogo. Os animais brincam tal como homens. Bastará que observamos os cachorrinhos para constatar que, em suas alegres evoluções, encontram-se presentes todos os elementos essenciais do jogo humano.

A prática do jogo é algo comum entre os seres humanos e outros animais. A competição surge naturalmente, sendo assim, é possível observar criaturas de diversas espécies utilizando regras que dão sentido ao cenário do jogo e despertam

a emoção. A emoção pode ser vista como a essência do jogo, quando praticadas pelos seres humanos. É notória a grande descarga de energia no momento do jogo a ponto de ser observado um sentimento de satisfação. Pode ser visto como o preparo de ambas as espécies para a vida adulta, por exemplo, a brincadeira das crianças que em um mundo imaginário são capazes de viver experiências do mundo adulto. Em outras palavras, suas brincadeiras passam a ideia de serem adultos e resolverem questões relacionadas ao dia a dia. (HUIZINGA, 2014).

O jogo e a brincadeira podem ser considerados como uma diversão, e ainda contribuir com o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de jovens. Diante de dificuldades na assimilação de alguns conteúdos na área de Química, os professores podem utilizar os jogos e as brincadeiras para melhorias no ensino escolar, dificuldades de socialização, entre outros.

O PAPEL DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Conforme Vigotski (2010), no princípio do desenvolvimento infantil a criança tem nas brincadeiras suas primeiras experiências com o mundo sensório motor, o desenvolvimento do movimento de pinça e fortalecimento dos membros, com o domínio do seu corpo e demais funções fisiológicas. Neste momento a criança tende a experimentar as sensações dos objetos e dos movimentos.

Seguindo seu desenvolvimento a criança começa a ter interações sociais, com pais e irmãos e demais colegas ao seu redor. Neste momento os jogos e brincadeiras tendem a ter signos e representações que vão além do uso do objeto em si. Fato este que gera um desenvolvimento psicológico/social, com reprodução de comportamento e assimilação de regras. Em seguida vem o desenvolvimento da consciência, diversas faculdades e potencialidades que propiciam lidar com jogos mais elaborados. (VIGOTSKI, 2010). Esse estágio é o que mais nos interessa, pois é aqui que podemos potencializar o desenvolvimento com atividades lúdicas, especificamente na área da Química.

Durante o processo de aprendizagem podemos utilizar propostas de ensino e aprendizagem que proporcionem a investigação, a perspicácia e a intuição dos alunos para que possam apreender e ampliar seus conhecimentos. O professor



acompanha o processo de ensino e aprendizagem e organiza o meio para que o aluno desenvolva seus sentidos juntamente com a absorção de conhecimento. (VIGOTSKI, 2010).

A UTILIZAÇÃO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Os jogos e brincadeiras não são apenas passatempo, todo e qualquer tipo de atividade lúdica proporciona algum tipo de desenvolvimento a pessoas de todas as idades. Em virtude disso, ao trazermos os jogos e as brincadeiras para o contexto pedagógico podemos observar a importância dessas ações para o desenvolvimento integral do ser humano. (KISHIMOTO, 2011).

A infância é uma das fases mais importantes para que o indivíduo se desenvolva integralmente nas suas habilidades físicas, motoras, cognitivas, sociais e emocionais. Segundo Kishimoto (2011, p.40), "[...] a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas em processos interativos envolvendo o ser humano inteiro [...]", observamos como o brinquedo/brincadeira apresenta um papel importante no desenvolvimento dos alunos. A brincadeira pode ser lúdica trazendo diversão, conforto ou até mesmo desconforto, tudo depende de como esta atividade é aplicada, se a mesma foi espontânea ou induzida. Podemos citar as brincadeiras de faz de conta, que muitas vezes partem da criatividade do aluno, onde ele escolhe qual rumo a brincadeira irá seguir. Outro tipo de atividade são as educativas, onde o brinquedo tem a intenção de ensinar ou desenvolver algo naquele aluno que está participando. Nesse quesito, podemos citar os jogos de encaixe, com blocos ou até mesmo figuras geométricas. Este tipo de tarefa tem como objetivo desenvolver a coordenação motora e a concentração, o raciocínio lógico e se possível ensinar as cores e as quantidades para os pequenos. (KISHIMOTO, 2011).

Os jogos e brincadeiras no contexto escolar, também são uma ótima estratégia para aulas do ensino fundamental II, que atende os alunos de 10 a 14 anos, e aulas do Ensino Médio que atende alunos de 14 a 17/18. Nessas etapas as aulas começam a ficar cansativas, o que desenvolve o desinteresse dos discentes, ocasionando o fracasso na aprendizagem e em alguns casos a evasão escolar.

Diante disso os professores devem criar estratégias para que as suas aulas se tornem interessantes e agradáveis para os seus alunos, ou de primeiro o professor deve conhecer os mesmos para poder aplicar um trabalho que apresente um certo resultado. Nesta fase, os jogos não devem ser algo desmazelado e sim pensado, voltado para o meio social e para o público que será aplicado (FREIRE, 1989, p.119 *apud* BROTTTO, 2013). Para que o professor possa aplicar estes jogos e brincadeiras para que suas aulas fiquem mais atrativas, precisa analisar o contexto socioeconômico em que está inserido o mesmo pode proporcionar discussões referentes aos jogos, descobrindo o que os alunos gostam ou não, propondo uma organização para que esta atividade aconteça, sugerindo regras e leis elaborada junto com os alunos para que os jogos aconteçam proporcionando o desenvolvimento da responsabilidade da autonomia e exercitando uma atividade de política e moral (FRIEDMANN, 1996, p.74 *apud* BROTTTO, 2013).

Esse tipo de ação é bem-vinda para qualquer área de conhecimento; os jogos e brincadeiras podem ser competitivos: “[...] os objetivos são mutuamente exclusivos as ações são individuais e somente alguns se beneficiam do resultado”, e de cooperação: “[...] os objetivos são comuns, as ações são compartilhadas e os resultados são benéficos para todos”. (BROTTTO, 2013, p.43). Uma competição cooperativa é:

O meio para se atingir um objetivo pessoal, que não seja mutuamente exclusivo, nem uma tentativa de desvalorizar ou destruir os outros. O bem-estar dos competidores é sempre mais importante do que o objetivo extrínseco pelo qual se compete. (ORLICK, 1989, p.106 *apud* BROTTTO, 2013, p.45)

Sendo assim, jogos de perguntas e respostas, adivinhação, mímica, gincanas, jogos de tabuleiro, brincadeiras de teatro e até paródias podem ser implantadas no seu plano de aula, basta apenas organizar e encaixar no conteúdo correspondente.

CONSTRUÇÃO DO JOGO

A ideia de construirmos um jogo voltado para um conteúdo da área de Química se desenvolveu no decorrer das aulas de um dos componentes da Licenciatura – relativo a jogos e brincadeiras no contexto educacional. Inicialmente buscamos os elementos químicos que estão presentes em nosso corpo e na sequência utilizamos uma silhueta do corpo humano em tamanho natural, contorno do corpo de um dos autores desse estudo.

Após isso, discutimos sobre qual jogo ou brincadeira iríamos adaptar para a construção de um novo jogo. Após algumas pesquisas e discussões, decidimos que iríamos adequar o jogo de quebra-cabeça, relacionando-o com o jogo de perguntas e respostas, pois ambos os jogos auxiliam no desenvolvimento da atenção e do pensamento lógico dos alunos.

Com as principais bases do jogo estabelecidas, partimos para a pesquisa para a formação das perguntas do jogo. Utilizamos como referência o livro de Química do Ensino Médio (PARANÁ, 2016). Neste livro, encontramos a explanação sobre os 26 elementos que constituem o corpo humano, explicando a função de cada elemento em nosso corpo trazendo porcentagem e dados científicos. Por meio dessa referência, iniciamos a elaboração do jogo, dividimos a construção em três passos: 1) idealizar os objetivos, as regras e como se jogar; 2) organização das perguntas e dos elementos em tabelas; 3) confecção do jogo.

- 1) Idealizar os objetivos, as regras e como se jogar:

Tabela 1: O jogo

Jogo “Os elementos no meu corpo”

Objetivo: O objetivo do jogo é fazer com que os alunos conheçam quais são os elementos químicos que constituem os nossos corpos e quais as funções que os mesmos desempenham em nosso organismo.

Como jogar: Inicialmente colocaremos a silhueta no chão da sala, e as peças que irão colorir o corpo expostas ao lado da mesma. A turma será dividida em duas equipes, em seguida cada competidor irá se posicionar um de frente para o outro em meio a um dado. Cada aluno, irá jogar o dado uma vez, quem retirar o valor maior, terá a oportunidade de responder ou passar a pergunta para a outra equipe. Em seguida o coordenador do jogo

irá retirar de uma caixa, uma pergunta referente a que função tal elemento tem em nosso corpo, com isso o aluno tem a opção de responder ou passar a pergunta; a cada resposta correta a equipe ganhará 100 pontos, caso queira passar a resposta para outra equipe perderá 50 pontos do que já possui, se a outra equipe acertar a pergunta ganha 150 pontos, 50 da equipe que não respondeu mais 100 da resposta correta. Porém se nenhuma das equipes souber a resposta cada equipe perde 10 pontos. Caso a equipe, que estiver com permissão de responder, acerte a pergunta, a mesma pode ir até a silhueta e colocar a peça, com o nome do elemento da pergunta realizada, e colocar onde acham que a peça mais se encaixa. Ao final do jogo, ganha a equipe que mais tiver pontos.

Regras do jogo:

1. O aluno que for responder a questão, não pode olhar para seus colegas; deve responder a pergunta sozinho.

Fonte: Arquivo dos autores, 2023.

2) Organização das perguntas e dos elementos:

Tabela 2: Elementos químicos presentes no corpo humano

OXIGÊNIO	ZINCO
CARBONO	FÓSFORO
HIDROGÊNIO	COBALTO
NITROGÊNIO	ENXOFRE
POTÁSSIO	CROMO
COBRE	MAGNÉSIO
FLÚOR	CLORO
SÓDIO	IODO
CÁLCIO	ALUMÍNIO
MANGANÊS	BORO
MOLIBDÊNIO	ESTANHO
SELÊNIO	SILÍCIO
FERRO	VANÁDIO

Fonte: Arquivo dos autores, 2023.

TABELA 3: Perguntas sobre os elementos químicos presentes no corpo humano

Este elemento é fundamental para a respiração celular, que produz trifosfato de adenosina. De qual elemento estamos falando? (PARANÁ, 2006)

Qual elemento químico está presente em toda a molécula orgânica? (PARANÁ, 2006)

Este elemento está presente em todos os alimentos e se encontra na maior parte das moléculas orgânicas. Ele é o? (PARANÁ, 2006)
Qual elemento químico compõem todas as proteínas, também está presente no ácido desoxirribonucleico (DNA) e o ácido ribonucleico? (PARANÁ, 2006)
Podemos encontrar este elemento na banana, é importante na condução de impulsos nervosos e na contração muscular, por isso é conhecido como um ótimo aliado na prevenção das cáibras. Qual elemento é esse? (PARANÁ, 2006)
Qual elemento produz melanina e forma os glóbulos vermelhos do sangue? (PARANÁ, 2006)
Esse elemento é responsável por proteger nossos dentes? (PARANÁ, 2006)
Qual elemento químico é essencial no sangue para manter o equilíbrio da água, e também é necessário para a condução de impulsos nervosos e contração muscular? (PARANÁ, 2006)
O leite, iogurte, vegetais verdes folhosos e o peixe, são alimentos ricos neste elemento químico. Auxilia na rigidez dos dentes e ossos, ficando na membrana e “decide” o que entra nos ossos e o que sai deles. De qual elemento químico estamos falando? (PARANÁ, 2006)
Qual elemento químico auxilia no crescimento? (PARANÁ, 2006)
Qual elemento químico cria a boa gordura e auxilia na eliminação de radicais livres? (PARANÁ, 2006)
Qual elemento químico faz parte das enzimas destruidoras de radicais livres? (PARANÁ, 2006)
Este elemento químico, pode ser encontrado no feijão, e faz parte dos componentes da hemoglobina. A falta dessa substância em nosso organismo pode causar anemia. De qual matéria estamos falando? (PARANÁ, 2006)
A falta deste elemento em nosso corpo seria fatal, já que o mesmo contribui para que o gás carbônico fique no estado líquido, não permitindo a entrada de gás no sangue? (PARANÁ, 2006)
Este elemento é muito importante para nosso corpo, está em quase todo nosso organismo é o guardião dos genes e forma a proteína que estoca energia no nosso corpo. É o componente de muitas proteínas, ácidos nucleicos e ATP, necessário para a estrutura normal de ossos, dentes e produção de energia. De qual elemento estamos falando? (PARANÁ, 2006)
É um item da vitamina B12, que é uma das formadoras das células vermelhas do sangue. Qual é este elemento? (PARANÁ, 2006)
Qual elemento químico elimina metais pesados, altamente prejudiciais ao organismo? (PARANÁ, 2006)
Qual elemento auxilia o hormônio que é produzido pelo pâncreas, e metaboliza o açúcar no corpo? (PARANÁ, 2006)
Este elemento é necessário para muitas enzimas funcionarem apropriadamente. Atua na formação de anticorpos e alívio do estresse. Qual é este elemento químico? (PARANÁ, 2006)
É conhecido como o elemento do contra, pois neutraliza as cargas positivas dos fluidos, que sempre devem ser neutros. Qual é esse elemento? (PARANÁ, 2006)
Qual elemento controla o fluxo de energia do corpo, ligando-se aos hormônios produzidos pela tireoide? (PARANÁ, 2006)
Quais são os elementos traços em menor concentração no nosso organismo? (PARANÁ, 2006)

Fonte: Arquivo dos autores, 2023.

3) Confeccção do jogo. Para isso, utilizamos os seguintes materiais:

- Silhueta do corpo humano desenhado em papel Kraft com aproximadamente 1,65 de altura
- E.V.A
- Notebook
- Caneta;
- Tesoura;
- Folha Sulfite;
- Papel contact;
- Grampeador.

Com os materiais em mãos, começamos a construção do jogo imprimindo os elementos químicos, colocando os mesmos em uma placa de EVA. Em seguida recortamos a silhueta contornando-a, e para deixá-la mais firme grampeamos Eva atrás do papel Kraft. Para finalizar recortamos as peças de EVA onde estavam os elementos, em formatos diversos os quais se encaixavam na silhueta, colorindo a mesma, conforme Figura 1 e Figura 2:

Figura 1. Construção do jogo.



Fonte: Arquivo dos autores, 2023.



REFERÊNCIAS

BROTTO, Fábio Otuzi. **Jogos cooperativos**: o jogo e o esporte como um exercício de convivência. 4. ed. São Paulo: Palas Athena, 2013.

HUIZINGA, Jhoan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2018.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEVORATO, Anselma Regina *et al.* **Química**: Ensino Médio. 2. ed. Curitiba: SEED-PR, 2006. Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/livro_didatico/quimica.pdf

Acesso em: 01 de dezembro de 2022

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**, 2016. Curitiba: SEED/PR., 2018. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_ped_unioeste_marciadelourdesmorales.pdf. Acesso em: 27/02/2023. ISBN 978-85-8015-093-3.

VIGOTSKI, Lev Simenovich. **Psicologia Pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Fontes, 2010.