



BRINCANDO E INCLUINDO: UMA MANEIRA LÚDICA DE ESTUDAR AS CAMADAS DA TERRA

LUZINETE DE SOUZA OLIVEIRA; CAMILA BRUSCHI TONON; LARISSY ALVES COTONHOTO; ADRIANA LUISA LOURENÇO FALCÃO, SABRINE LINO PINTO

RESUMO

Este artigo tem como finalidade apresentar uma pesquisa desenvolvida nas turmas de sextos anos de uma escola pública localizada no município de Cariacica/ES. O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, utilizando a metodologia de estudo de caso. O objetivo principal foi explorar o tema "Camadas da Terra" de maneira lúdica e envolvente, com a intenção de fomentar práticas pedagógicas mais inclusivas e participativas, já que nas turmas em que foi aplicado o projeto havia alguns alunos público da Educação Especial e o conteúdo ministrado de forma tradicional não alcançava aos mesmos, e ainda deixavam a margem vários outros que embora a ausência de laudo médico apresentavam acentuada dificuldade de apropriação de conteúdo quando ministrado sob o mesmo viés. A proposta surgiu da necessidade de se ensinar o conteúdo em questão de forma que todos os alunos, independente de suas condições físicas ou intelectuais pudessem apropriar-se do conteúdo planejado. Foi proposto um trabalho interdisciplinar e fazendo uso das tecnologias e da ludicidade como forma inclusiva e promissora de aprendizagem. Assim, a proposta aqui apresentada em primeiro momento busca situar o leitor sobre o campo da inclusão e da Educação Especial, para em seguida falar sobre o ensino de Geografia e como a ludicidade pode ser importante para o ensino. O estudo foi dividido em etapas, cada uma envolvendo uma atividade específica. Posteriormente, analisamos os dados de acordo com cada etapa realizada. Por fim, concluímos que aulas cuidadosamente planejadas e integradas a elementos lúdicos promovem um ensino mais dinâmico, atrativo e inclusivo, ampliando as possibilidades de aprendizagem para todos os alunos.

Palavras-chave: Inclusão, Equidade, Ludicidade, Ensino, Geografia.

1 INTRODUÇÃO

As leis brasileiras no que diz respeito à inclusão de pessoas com deficiência ao sistema educacional, têm apresentado um movimento contínuo. É possível perceber avanços significativos, nesse sentido. A Constituição Cidadã assegura o direito à educação para todos, enquanto a LDBEN de 1996 dedica atenção especial às pessoas com deficiência. Além disso, em 2015, o Estatuto da Pessoa com Deficiência reforçou esse compromisso, complementando outros marcos normativos voltados à inclusão e equidade.

No contexto educacional, busca-se desenvolver aulas mais dinâmicas e inclusivas, visando oferecer um ensino que contemple a diversidade de todos os estudantes. Contudo, a promoção desse tipo de ensino não é uma tarefa simples, exigindo um planejamento cuidadoso e a implementação de estratégias bem organizadas. Entende-se que trabalhos com um viés mais lúdico podem auxiliar na promoção de aulas mais inclusivas. Assim, “pensamos em um ensino de Geografia que venha promover explorações sócio cognitivas, afetivas e lúdicas capazes de potencializar sentidos e experiências com saberes sobre a pessoa, o mundo social e a natureza” (Brasil, 2018, p. 354).

As diferenças sempre fizeram parte da nossa sociedade, e a forma como as pessoas com deficiência eram percebidas variava de acordo com cada civilização. No século XX, surgiu o modelo biomédico da deficiência, deixando as questões místicas de lado e tendo um olhar mais voltado para o campo medicinal. Em 1960, surge o modelo social da deficiência, surge um diagnóstico mais humanizado. No Brasil, a história da deficiência não difere das ações de cunho mundial. Iniciamos, assim, com ações de forma mais assistencialistas ligadas à igreja católica. A partir da década de 1950, estendendo-se até a década de 1970, foi atribuída às instituições filantrópicas a responsabilidade da educação destas pessoas (Maior,2017).

A lei Nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, define a educação especial como uma modalidade de educação escolar que deve ser ofertada de forma preferencial na rede regular de ensino, para educandos que possuem alguma deficiência (BRASIL,1996).

Sassaki (2009) define que a inclusão, em seu conceito mais elementar, baseia-se na proposta de que a sociedade deve se modificar e adaptar-se para incluir todos os sujeitos com deficiência. De acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), são consideradas pessoas com deficiência todo aquele indivíduo com impedimento de longo prazo, podendo ser em seu aspecto físico, intelectual, sensorial ou mental, o qual no momento de interação social encontra uma ou mais barreiras que o impeça de participação plena na sociedade.

Ao falarmos sobre as disciplinas, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o ensino de Geografia tem como objetivo auxiliar os alunos a desenvolverem uma compreensão aprofundada do mundo, que não apenas estimule a autonomia individual, mas também confira subsídios para que realizem intervenções responsáveis em seu ambiente.

Esse ensino deve estimular uma formação ética, pois essa característica é de suma importância para a formação das próximas gerações, devendo ainda auxiliar a construir senso de responsabilidade com vistas a valorizar “[...] os direitos humanos, o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais.” (Brasil, 2018, p. 350). O ensino de geografia deve articular o conhecimento científico à realidade, buscando a emancipação, levando o educando a refletir seu papel e sua ação no meio social.

Sabemos, ainda, que entre os direitos de aprendizagem preconizados pela BNCC para a turma de sexto ano do Ensino Fundamental II no ensino de ciências, temos o descritor (EF06CI11) que destaca as habilidades a serem desenvolvidas, sendo necessário levar o educando a “[...] Identificar as diferentes camadas que estruturam o planeta Terra (da estrutura interna à atmosfera) e suas principais características”. Em geografia, tem-se o descritor (EF06GE16) cujo objetivo é “Descrever as camadas da litosfera e analisar os processos endógenos e exógenos na formação e modelagem do relevo terrestre”. (Brasil, 2018, p. 385).

Compreendemos que explorar o tópico Camadas da Terra em sala de aula é mais do que a busca por atender ao que sugerem os documentos normativos de aprendizagem básica, é oportunizar aos estudantes ampliar seus conhecimentos de forma a torná-los conceitos mais elaborados e com embasamento científico. Kishimoto (2010) cita que entre as ações que as crianças mais gostam de realizar está o brincar. Configurando-se como um direito seu, esta ação é livre, espontânea, dar prazer, relaxa, envolve, ao passo que ensina.

Brasil (2018) ressalta que a interação propiciada durante o brincar traz grandes aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral da criança, visto que elas possibilitam expressão de afeto, mediação das frustrações, resolução de conflitos e a auxílio para regular emoções.

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, utilizando a metodologia de estudo de caso. O objetivo principal foi explorar o tema "Camadas da Terra" de maneira lúdica e envolvente, com a intenção de fomentar práticas pedagógicas mais

inclusivas e participativas.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Esta pesquisa foi conduzida nas turmas de 6º anos, no turno vespertino, em uma escola pública localizada no município de Cariacica/ES. Turmas bastante heterogêneas, compostas por 70 estudantes, no total. No início do ano de 2022, ocorreu uma situação única: uma das turmas era formada por cinco alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), enquanto a outra turma apresentava dois alunos com o mesmo diagnóstico. Destacamos que o TEA é caracterizado como uma deficiência persistente que afeta significativamente a comunicação, a interação social e a sociabilidade dos indivíduos, podendo comprometer o desenvolvimento intelectual, em algumas situações. A pessoa com TEA apresenta padrões repetitivos, restritos a comportamentos sensoriais incomuns, interesses restritos e fixos (Brasil, 2012). Reconhecendo que os métodos tradicionais frequentemente não atendem a todos os estudantes, especialmente aqueles com alguma deficiência, propomos desenvolver estratégias que promovam a aprendizagem de maneira inclusiva e equitativa, buscando alcançar e atender às necessidades de todos.

Este trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, a qual para Gil (2008), configura-se como um estudo aprofundado sobre um objeto. Com relação à análise de dados, eles foram organizados à luz da técnica de Bardin (2002) que propõe que a análise de conteúdo é uma técnica metodológica aplicável aos mais diversos tipos de discursos.

Nesse contexto, tivemos como objetivo geral: ensinar de forma inclusiva e equitativa o conteúdo “Camadas da Terra”. Para tanto, elencamos os seguintes objetivos específicos: discutir junto às turmas os conhecimentos prévios acerca do assunto; relacionar o tema em questão às vivências cotidianas dos alunos; promover aulas mais dinâmicas, diferenciadas e inclusivas por meio de trabalhos colaborativos e aos pares; desenvolver práticas inclusivas fazendo uso da ludicidade e apresentar conceitos científicos à turma no que concerne ao conteúdo proposto.

No cenário escolar em questão, pedagogas, professores regentes e a Professora Colaboradora das Ações Inclusivas (PCAI) reuniram-se para discutir ações direcionadas às turmas, uma vez que as avaliações diagnósticas revelaram um desempenho abaixo do esperado. Assim, surgiu a proposta do uso de brincadeiras tradicionais, equipamentos eletrônicos, músicas, vídeos, jogos dentre outros elementos que pudessem auxiliar. Além disso, houve a proposta de mudança de organização das turmas: elas não seriam mais dispostas em forma enfileiradas, cedendo lugar para uma disposição que privilegie a realização de trabalhos em pares, facilitando a interação. Na reunião mencionada, foi realizada uma proposta interdisciplinar, fruto de uma parceria entre as professoras PCAI, professores de Geografia, Ciências, Artes e Língua Portuguesa. Assim o trabalho ficou dividido em momentos:

1º Momento – Na aula de geografia foi apresentado o globo terrestre e realizou-se uma problematização com algumas indagações: nome do planeta, partes, formato, se as partes são iguais, nosso estudo, se este conteúdo é importante, se pode auxiliar em algo. Em seguida, foi exibido um curta-metragem sobre o tema, seguido por uma discussão a respeito.

2º Momento – Na aula de Língua Portuguesa, os discentes realizaram uma produção textual dissertando sobre o curta-metragem da aula anterior.

3º Momento - A professora de Geografia trouxe um texto sobre o tema e atividades de recorte e colagem, caça- palavras, cruzadinhas, confecção das camadas da terra em massinha.

4º Momento – Em Ciências, os alunos desenharam as camadas internas da Terra em folha de papel cenário branco, a fim de representá-la, identificá-la e descrevê-la.

5º Momento – Na aula de Artes, os discentes realizaram a pintura da representação referente ao momento anterior.

6º Momento – Após ampliarem a compreensão sobre o conceito e estarem mais seguros sobre o assunto, os discentes foram levados para o refeitório e lá confeccionaram as camadas da terra utilizando massa de bolo e de doce de leite. Os trabalhos foram expostos para a comunidade. A avaliação ocorreu por meio de observação.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Observou-se que alguns alunos não estavam familiarizados com o globo terrestre e seu nome científico. Eles demonstraram grande entusiasmo pelo equipamento, desejando tocá-lo, examiná-lo de perto e entender seu funcionamento. Rapidamente, começaram a procurar a região onde vivem, entre outras explorações curiosas. Gruebel e Bez (2006) citam que trabalhos concretos aguçam a curiosidade despertando para a construção de aprendizagem a fim da busca por novos conhecimentos. Desconheciam as partes que compõem o planeta, e disseram ter visto em um filme infantil (*A era do gelo*) que houve mudanças climáticas no planeta. Neste viés, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 30-31) citam a influência da mídia na vida dos estudantes. Nessas situações, cabe ao professor articular essas informações trazidas pelos alunos alcançadas nos meios midiáticos ao saber científico de forma crítica. Os educandos não percebiam as ações humanas como responsáveis pelas mudanças no planeta.

Quanto ao conteúdo, os alunos mostraram-se animados, disseram, ainda, que através dos conhecimentos apreendidos, talvez pudessem pensar melhor em atitudes e ações de como cuidar do planeta. Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 29) relatam que “há de problematizar questões da realidade geográfica, na busca de sentido que colabore para a formação de uma consciência espacial, reconhecendo a interação entre os elementos dessa realidade e o cotidiano da vida de alunos e professores.”. Ao convidá-los para assistirem ao vídeo, os alunos mostram-se alegres e animados com a possibilidade de sair de sala e apreciar uma aula em um local diferente. Nesse contexto, Moran (2011) destaca que a introdução das tecnologias no campo educacional exerce grande atratividade sobre o público alvo.

Quanto às atividades escritas, embora com menos entusiasmo, os alunos produziram textos referentes ao vídeo. Aqueles que, devido às suas particularidades, não dominam o código da língua escrita tiveram a oportunidade de realizá-las de forma oral ou em colaboração com os colegas. Todos os alunos participaram das atividades, dessa forma, Esteban (2006, p.130) destaca que “O processo coletivo estimula o sujeito a ultrapassar suas possibilidades e favorece a construção de um movimento que impulsiona a transformação”.

Nos trabalhos em grupo, observou-se que todos os alunos demonstraram uma preocupação unânime em não deixar ninguém de “fora”. Eles mesmos criaram estratégias para garantir a participação de todos. A formação de pares possibilitou perceber o quanto trabalhos assim configuram-se como algo empolgante e atrativo, provocando envolvimento e colaboração. Compreendemos que “é essencial a motivação do aluno para a elaboração de projeto próprio de ensino e aprendizagem em Geografia que envolva proposta teórica-prática, demonstrando, portanto, domínio teórico-metodológico, bem como condição de realização prática e empírica” (Pontuschka, Paganelli e Cacete, 2009, p. 100).

Podemos considerar o sexto momento como o ápice do trabalho, haja vista que nesse momento os alunos mostraram-se extremamente animados e empolgados com a ideia de manusear doce e bolo, e tudo como forma de aprender. Disseram nunca imaginar que poderiam aprender “brincando de cozinheiros”, alguns citaram que em toda a vida escolar ainda não haviam tido oportunidades de aulas assim. Compreendemos que só alcançamos tal sucesso, pois nos ancoramos no preceito de que “a inclusão implica uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamento, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo.” (Mantoan, 2003, p. 37).

Entendemos que o viés lúdico que permeia as ações, a dinâmica de trabalhos aos pares,

a organização de ações em grupos e a ênfase dada pelos professores da importância de incluir, do respeito e apreço às diferenças foram fundamentais para a fluidez dos trabalhos. “Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos [...]” (Brasil, 2018, p. 41). Compreendemos, ainda, que “O ensino é inclusivo não por aceitar crianças com limitações, mas por criar um espaço subjetivo e social que permita que as crianças diferentes se encontrem e sejam capazes de compartilhar as suas atividades” (Martínez e Tacca, 2011, p. 60).

4 CONCLUSÃO

A presente pesquisa partiu do intuito de promover aulas diferenciadas, lúdicas e ao mesmo tempo inclusivas e equitativas para ensinar o conteúdo “camadas da Terra” a todos os alunos. Nesse direcionamento, ao longo da pesquisa, foi possível observar que pensar em estratégias de ensino que abarque a todos é algo que surge no contexto educacional. Porém, se por um lado tal ação é algo urgente, por outro não é fácil (mas, possível), uma vez que requer grande comprometimento e engajamento. Cabe, por fim, registrar que vimos que aulas mais lúdicas organizadas de maneira coletiva e fazendo uso de jogos, brinquedos e brincadeiras, além de ter tornado o ambiente de aprendizagem mais atrativo e dinâmico, possibilitou, sobretudo, mais que inclusão aos alunos PCD's: o direito de aprendizagem a todos. Sabemos que esta ação não se esgota aqui, esperamos que a mesma sirva como estímulo para tantas outras.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2002.

BARROCO, Sonia Mari Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. 415 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara-SP, 2007. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101588/barroco_sms_dr_arafcl_prot.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 2 abr. 2023.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Capítulo educação

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Ciências da Natureza. Brasília-DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 set. 2022.

_____. Lei nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 27 de dezembro de 1961, Brasília-DF, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/14024.htm>. Acesso em: 18 jun. 2019.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: Editora: DP&A, 2006.

GRÜBEL, Joceline Mausolff; BEZ, Marta Rosecler. Jogos educativos. **Revista Renote**

Novas Tecnologias na Educação, Porto Alegre, v. 4, n. 2, pp. 1-7, dez.2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14270/8183>. Acesso em: 28 mar. 2023.

KASSAR, Mônica de C.M. Políticas nacionais de educação inclusiva: discussão crítica da Resolução nº 02/2001. Ponto de Vista: **Revista de Educação e Processos Inclusivos**, Florianópolis, n. 3/4, p. 13-25, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida et al. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

MAIOR, I. M. M. de L. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. *Inclusão Social*. Brasília, v.10 n.2, p.28-36, 2017

MARTÍNEZ, Albertina Mitjans; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. **Possibilidades de aprendizagem**: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. Campinas: Alínea. 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? E como fazer? escolar. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como
PONTUSCHKA, Nídia Nacib. PAGANELLI, Tomoko Iyda. CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

SASSAKI. Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16. Disponível em: <https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319>. Acesso em: 23 de fev. 2023