

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CÂMPUS DO PANTANAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

HELEN MARRIE NERY DE ANDRADE MELGAREJO

**DESENVOLVIMENTO DE UM AMBIENTE INCLUSIVO
NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO INTERIOR DE MATO GROSSO DO SUL
A PARTIR DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE A DIVERSIDADE NA NATUREZA**

**Corumbá/MS
2025**

HELEN MARRIE NERY DE ANDRADE MELGAREJO

**DESENVOLVIMENTO DE UM AMBIENTE INCLUSIVO
NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO INTERIOR DE MATO GROSSO DO SUL A PARTIR
DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE A DIVERSIDADE NA NATUREZA**

Texto de Defesa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Curso de Mestrado, na Área de Concentração em Educação Social da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação, sob orientação da Professora Dr.^a Aline de Novaes Conceição.

Linha de pesquisa: “2. Práticas educativas, formação de professores(as)/educadores(as) em espaços escolares e não escolares”.

**Corumbá/MS
2025**

HELEN MARRIE NERY DE ANDRADE MELGAREJO

Texto de Defesa, intitulado **DESENVOLVIMENTO DE UM AMBIENTE INCLUSIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO INTERIOR DE MATO GROSSO DO SUL A PARTIR DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE A DIVERSIDADE NA NATUREZA**, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Curso de Mestrado, na Área de Concentração em Educação Social da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal, destinado à banca examinadora abaixo especificada, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre. Aprovado em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Dr.^a Aline de Novaes Conceição (Orientadora)
(Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) Câmpus do Pantanal (CPAN) – Corumbá-MS

Dr.^a Bárbara Amaral Martins (2^a Examinadora)
UFMS/CPAN - Corumbá-MS

Dr.^a Thelma Helena Costa Chahini (3^a Examinadora)
(Universidade Federal do Maranhão – (UFMA) – São Luís-MA

Dr.^a Silvia Adriana Rodrigues (Suplente interna)
UFMS/CPAN - Corumbá-MS

Dr.^a Regiane da Silva Barbosa (Suplente externa)
(Universidade Federal da Bahia (UFBA) – Salvador - BA

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser a luz que guia meus caminhos, por me conceder forças nos momentos de cansaço e sabedoria nas horas de decisão. A Ele, toda honra e gratidão.

Ao meu esposo, André Andrade, por ser presença constante e apoio incondicional. Obrigada por acreditar em mim, por encorajar meus sonhos e caminhar comigo com amor, paciência e parceria verdadeira. Ao meu filho, Bernardo, meu lindão, que é fonte de alegria, motivação e esperança. Sua existência dá sentido a cada conquista e renova em mim o desejo de ser melhor a cada dia.

Aos meus pais, Regina Célia e Luiz Carlos, que me ensinaram os valores da responsabilidade, da fé e do amor ao conhecimento. Obrigada por sempre estarem ao meu lado com palavras de incentivo e gestos de carinho.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Aline de Novaes Conceição, pela orientação firme, respeitosa e inspiradora. Sua escuta sensível e dedicação contribuíram imensamente para o amadurecimento deste trabalho e para meu crescimento pessoal e profissional.

Às ilustres professoras que compuseram minha banca de Defesa, agradeço com admiração: Prof.^a Dr.^a Bárbara Amaral Martins, Prof.^a Dr.^a Thelma Helena Costa Chahini, Prof.^a Dr.^a Silvia Adriana Rodrigues e Prof.^a Dr.^a Regiane da Silva Barbosa, pelas leituras atentas, pelas contribuições valiosas e pela generosidade com que acolheram este trabalho.

Aos meus colegas de trabalho, pela parceria, apoio e amizade no dia a dia, que tornaram os desafios mais leves e significativos. À equipe gestora, direção e coordenação, pela compreensão, incentivo e apoio institucional, fundamentais para que eu pudesse seguir com determinação nesta jornada.

Com o coração grato, concluo este ciclo reafirmando a fé que me sustentou em cada etapa. Que tudo o que eu fizer continue sendo com dedicação e propósito, lembrando sempre que:

“E tudo quanto fizerdes, fazei-o de todo o coração, como ao Senhor...” (Colossenses 3:23),

pois *“até aqui nos ajudou o Senhor.”* (1 Samuel 7:12).

RESUMO

Nesta Dissertação, apresentam-se etapas para o desenvolvimento de pesquisa, em nível de mestrado, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal. Considerando os princípios da *Declaração Mundial sobre Educação para todos* e da *Declaração de Salamanca*, instituídos na década de 1990, a inclusão é necessária e abrange a participação de todos, independentemente das diferenças e diversidades. Nesse sentido, é importante ter em vista a história e a cultura conforme defendido pela Teoria Histórico-Cultural, possibilitando uma Educação Integral para todas as crianças na escola. A partir disso, problematiza-se: de que maneira investigar a diversidade na natureza, quando abordada por meio de uma sequência didática, pode favorecer o desenvolvimento de um ambiente inclusivo na Educação Infantil, contribuindo para a formação de atitudes sociais que promovam a aceitação e a valorização das diferenças entre as crianças? A hipótese que conduz a investigação é que a implementação de uma sequência didática sobre diversidade na natureza, na Educação Infantil, pode promover um ambiente inclusivo e alterar favoravelmente as atitudes sociais das crianças em relação à diversidade e à inclusão. Vale ressaltar que é essencial o desenvolvimento de um ambiente inclusivo, o qual enseja a convivência harmoniosa entre crianças com diferentes características. Com isso, este trabalho tem o objetivo geral investigar os efeitos da sequência didática no desenvolvimento de um ambiente que desenvolva as atitudes sociais, e os objetivos específicos de elaborar uma sequência didática sobre diversidade na natureza para o último ano da Educação Infantil, desenvolver essa sequência didática na prática e analisar atitudes sociais de crianças em relação à inclusão, antes e após participarem da sequência didática sobre diversidade na natureza. A metodologia inclui pesquisa bibliográfica na *Scientific Electronic Library Online*, no Oasisbr e no repositório da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, utilizando as seguintes palavras-chave: “sequência didática e Educação Infantil”, “sequência didática e inclusão” e “sequência didática e ambiente inclusivo”. Posteriormente, duas turmas (A e B) do último ano da Educação Infantil são escolhidas, sendo a turma A o grupo quase-experimental e a turma B, o grupo quase-controle. Elas respondem à Escala Likert Infantil de Atitudes Sociais em relação à Inclusão. Concomitantemente, é elaborada uma sequência didática sobre a temática e, em seguida, a sequência é aplicada com a turma A. Posteriormente, tanto a turma A quanto a turma B respondem novamente à escala em questão, a qual é analisada com a tabulação dos dados, calculando-se os escores, somando-se algebraicamente os pontos obtidos. Vale destacar que o desenvolvimento da pesquisa respeita todos os elementos éticos previstos nas pesquisas com seres humanos.

Palavras-chave: inclusão; Educação infantil; sequência didática na Educação infantil.

ABSTRACT

This dissertation presents the steps for developing research at the master's level within the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Mato Grosso do Sul, Pantanal Campus. Considering the principles of the World Declaration on Education for All and the Salamanca Declaration, established in the 1990s, inclusion is necessary and encompasses the participation of all, regardless of differences and diversity. In this sense, it is important to consider history and culture as defended by the Historical-Cultural Theory, enabling a comprehensive education for all children in school. From this, the following question is posed: how can investigating diversity in nature, when approached through a didactic sequence, favor the development of an inclusive environment in early childhood education, contributing to the formation of social attitudes that promote acceptance and appreciation of differences among children? The hypothesis guiding this investigation is that implementing a teaching sequence on diversity in nature in early childhood education can promote an inclusive environment and favorably alter children's social attitudes towards diversity and inclusion. It is worth emphasizing that the development of an inclusive environment, which fosters harmonious coexistence among children with different characteristics, is essential. Therefore, this work has the general objective of investigating the effects of the teaching sequence on the development of an environment that fosters social attitudes, and the specific objectives of developing a teaching sequence on diversity in nature for the final year of early childhood education, developing this teaching sequence in practice, and analyzing children's social attitudes towards inclusion before and after participating in the teaching sequence on diversity in nature. The methodology includes bibliographic research in the Scientific Electronic Library Online, Oasisbr, and the repository of the Federal University of Mato Grosso do Sul, using the following keywords: "teaching sequence and early childhood education," "teaching sequence and inclusion," and "teaching sequence and inclusive environment." Subsequently, two classes (A and B) from the final year of Early Childhood Education are chosen, with class A being the quasi-experimental group and class B the quasi-control group. They respond to the Children's Likert Scale of Social Attitudes towards Inclusion. Concurrently, a didactic sequence on the topic is developed and then applied to class A. Later, both class A and class B respond to the scale again, which is analyzed by tabulating the data, calculating the scores, and algebraically summing the points obtained. It is worth highlighting that the research development respects all ethical elements foreseen in research with human beings.

Keywords: inclusion; Early childhood education; didactic sequence in early childhood education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Comparaçao entre os grupos GQE e GQC	86
Tabela 2 - Comparaçao intragrupos nas diferentes etapas	88

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Desenvolvimento do 1º encontro	62
Figura 2 - Cartaz informativo – Deficiência Auditiva (DA)	64
Figura 3 - Desenvolvimento do 2º encontro	65
Figura 4 - Desenvolvimento 3º encontro	67
Figura 5 - Desenvolvimento do 4º encontro	68
Figura 6 -Desenvolvimento do 5º encontro	69
Figura 7 - Desenvolvimento do 6º encontro	70
Figura 8 - Desenvolvimento do 7º encontro	71
Figura 9 - História do joão-de-barro elaborada pelas crianças e escrita pela professora	72
Figura 10 - Desenvolvimento do 8º encontro	73
Figura 11 - Desenvolvimento do 9º encontro	74
Figura 12 - Desenvolvimento do 10º encontro	74
Figura 13 - Lembrança Figura final.....	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Informações sobre os textos localizados na plataforma Oasisbr.....	29
Quadro 2 - Conceitos de sequência didática.....	38
Quadro 3 - Sequência didática para o desenvolvimento de um ambiente inclusivo na Educação Infantil.....	46
Quadro 4 - Aplicação da sequência didática na Educação Infantil.....	59
Quadro 5 - Resultado de score dos entrevistados antes da sequência didática - GQE - 1 – Turma A	79
Quadro 6 - Resultado de escore dos entrevistados antes da sequência didática - GQC - 1 – Turma B	80
Quadro 7 - Resultado de escore dos entrevistados depois da sequência didática - GQE – 2 – Turma A	80
Quadro 8 - Resultado de escore dos entrevistados depois da sequência didática - GQC - 2 – Turma B	81
Quadro 9 - Relação das mudanças de escore antes e após a sequência didática - GQE – 1 - 2) – Turma A	82
Quadro 10 - Relação das mudanças de escore antes e após a sequência didática - GQC - 1 - 2 – Turma B	84
Quadro 11 - Síntese da distribuição dos escores da Escala Infantil de atitudes sociais segundo o agrupamento de educandos dos anos finais da Educação Infantil – A e B	85

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Frequência de referências à sequência didática nos textos analisados 42

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	12
2 - INTRODUÇÃO	14
3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	19
3.1 Pesquisa bibliográfica.....	19
3.2 - Elaboração e aplicação da sequência didática	19
3.3 - Participantes da pesquisa	20
3.4 - Materiais e equipamentos	20
3.5 - Local	21
3.6 - Delineamento, instrumento e análise dos dados	21
4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE DIVERSIDADE NA NATUREZA.....	233
4.1 A Educação Infantil: história, concepções e práticas pedagógicas	233
4.2 Pesquisa bibliográfica sobre sequência didática	288
4.2.1 Conceito de sequência didática	32
4.3 Sequência didática sobre diversidade na natureza	455
4.3.1 Desenvolvimento de uma sequência didática	61
5 DESENVOLVIMENTO DE UM AMBIENTE INCLUSIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ATITUDE SOCIAIS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO ANTES E APÓS O DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	76
5.1 Aplicação da Escala Likert Infantil de Atitudes Sociais com o Grupo quase-experimental e o quase grupo-controle.....	77
5.2 Análise dos dados: resultados antes da sequência didática.....	79
5.3 Análise dos dados - resultados após a sequência didática	80
5.4 Análise comparativa de resultados.....	82
5.5 Análise estatística (validação) comparativa dos escores	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS	93
APÊNDICES	103
Apêndice A - Termo de Assentimento	103
Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Responsáveis	104
Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Professores	108
ANEXOS	110
Anexo A - Documento de Aprovação do Comitê de Ética	110

1 APRESENTAÇÃO

Aqui no meu Mato Grosso do Sul
 O céu é mais azul
 A natureza é mais bela
 Tem o nosso rico Pantanal
 Com os lindos animais, florestas e rios.
 Lugar muito lindo de se ver
 É o nosso motivo de viver.
 (Castro, 2024)

Nasci na cidade de Corumbá, Mato Grosso do Sul, lugar privilegiado por abrigar um dos biomas mais lindos do nosso país: o Pantanal. Toda a minha família tem uma história profundamente ligada a essa terra. Somos pantaneiros por essência e por amor, e crescemos aprendendo a valorizar cada detalhe da natureza, dos costumes e das tradições que formam nossa identidade cultural.

Desde muito jovem, participei das atividades de produção e comercialização de produtos típicos do Pantanal. Essa vivência aconteceu ao lado do meu tio, um verdadeiro homem pantaneiro, de coração generoso e sabedoria profunda, cuja trajetória inspiradora foi retratada no documentário Ruivaldo: o homem que salvou a terra (Documenta Pantanal, 2021). O site institucional informa que o Documenta Pantanal é uma iniciativa dedicada a dar visibilidade ao bioma Pantanal e às ameaças que comprometem sua conservação. Desde 2019, produz e incentiva ações que revelam sua diversidade e ressaltam a urgência de protegê-lo. Suas obras, como livros, filmes, documentários, exposições, campanhas e conteúdos digitais que contribuem para a memória do bioma e mobilizam diferentes públicos no Brasil e no mundo. (Documenta Pantanal, 2025). Foi através de sua garra e exemplo que ele me ensinou a amar minha terra e a reconhecer o valor de propagar suas belezas e histórias por onde eu passasse. Entre nossas atividades, uma das que mais marcaram minha infância foi a venda, nas feiras locais, de produtos oriundos da fazenda, como mel, seiva, rapadura, melado e outros derivados. Essa experiência me ensinou não apenas o valor do trabalho, mas também a importância de reconhecer e preservar a riqueza cultural e natural do Pantanal, compreendendo o quanto essa terra é preciosa e merece ser valorizada em todos os aspectos.

Mais tarde, busquei caminhos para profissionalizar esse olhar sobre nossa região. Iniciei o curso de Turismo na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), em Corumbá, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento do turismo rural e ecológico, especialmente dentro das fazendas pantaneiras, valorizando o território e sua cultura. Concluí a graduação em

2010, atuando em diferentes espaços da cidade para adquirir experiência e planejar projetos voltados à valorização do nosso patrimônio natural. No entanto, por motivos de saúde do meu tio, não conseguimos dar continuidade ao sonho de transformar nossa fazenda em um espaço turístico.

Foi então que a educação entrou no meu caminho de forma definitiva. Sempre estive envolvida com o ensino, especialmente no contexto religioso, dentro da igreja cristã da qual faço parte. Aos poucos percebi que ensinar era mais do que uma tarefa, era uma vocação. Ingressei na faculdade de Pedagogia da Anhanguera, concluindo o curso em 2017. Desde então, dedico minha trajetória a contribuir com a formação de crianças, sempre com o propósito de fazer a diferença por meio de uma educação sensível e significativa.

Em 2022, após aprovação em processo seletivo, ingressei na Rede Municipal de Ensino de Corumbá, onde passei a exercer plenamente a função de professora regente. Desde então, busco integrar teoria e prática em sala de aula, promovendo atividades que aproximem os alunos de sua própria identidade cultural pantaneira. Essa valorização da cultura local resultou, em 2023, no reconhecimento do meu trabalho com o Prêmio Professor por Excelência, conquistado por meio do projeto Comitiva da Leitura expressão inspirada no universo pantaneiro, que adaptei para promover o aprendizado da leitura de forma lúdica, significativa e enraizada em nossa cultura regional. Foi esse projeto que me abriu as portas para o ingresso no Mestrado em Educação.

Durante minha trajetória como mestrandona, pude adquirir inúmeros conhecimentos e experiências enriquecedoras, tanto por meio das disciplinas do curso quanto das orientações recebidas. Destaco, com especial gratidão, o acompanhamento da minha orientadora, professora Aline da Conceição, que me proporcionou oportunidades de crescimento acadêmico e profissional, como a participação em congressos e palestras voltados à inclusão e à educação especial. Uma das experiências mais marcantes foi a coautoria de um capítulo do livro *Educação Especial em Ação: pesquisas e experiências inspiradoras* (2025), escrito em parceria com minha orientadora, o que ampliou significativamente meu olhar sobre a Educação Especial e suas possibilidades de transformação.

Hoje, com esta pesquisa, trago novamente o Pantanal como elemento central, agora em uma perspectiva científica e aprofundada. Busco valorizar nossa cultura, nossa cidade e, principalmente, oferecer às crianças o contato com aspectos de sua própria identidade cultural, associando-os à temática da inclusão e da educação especial, de modo a promover uma educação mais sensível, significativa e enraizada na realidade local.

2 INTRODUÇÃO

Conforme as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEI) (Brasil, 2010), a Educação Infantil representa a primeira etapa da Educação Básica e tem por finalidade o desenvolvimento integral do bebê de quatro meses até a criança de cinco anos¹, no âmbito físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, devendo ser ofertada na articulação com a família e com a comunidade, cumprindo, de forma indissociável, as funções de cuidar e educar, por meio de interações e brincadeiras.

Como é a primeira etapa da educação, é fundamental possibilitar o desenvolvimento integral das crianças, pois, segundo Gonçalves (2010, p. 137), “[é] uma concepção que engloba o entendimento do ser, do sujeito aprendente, em suas vivências para a vida [...] como ser do mundo e para o mundo”. Dessa maneira, os processos educativos devem buscar

[...] o desenvolvimento humano, considerando que poderá formar ou deformar os educandos. No âmbito escolar, a deformação pode ocorrer quando não se desenvolve um trabalho com intencionalidade e sistematização. Buscando um trabalho formativo, é necessário que o docente tenha clareza que uma educação pode ser realizada na perspectiva da valorização da Educação Integral, ou da desvalorização dessa educação, em detrimento de apenas enfocar a leitura, a escrita e os numerais. Desse modo, uma educação que desenvolve está para além de ler, escrever e contar (Conceição, 2023, p. 15).

Defender a Educação Infantil como integral², ou seja, como formação ampla e fundamentada na Teoria Histórico-Cultural (THC), envolve uma abordagem que reconhece a importância de considerar o desenvolvimento humano para além dos aspectos intelectuais, levando em conta também os sociais, emocionais e culturais, desde a mais tenra idade. Assim,

[...] a criança na Educação Infantil precisa brincar, precisa socializar, conhecer a si e o mundo, precisa de vivências de imaginação, de movimentos, de sons, precisa de vivências com cores, diversas formas, traços, transformações, precisa descobrir o mundo. Precisa também ter contato a cultura escrita, mas não tendo a alfabetização como foco (Conceição, 2022, p. 26).

Nessa perspectiva, segundo a THC, fundamentada nas ideias de Vygotsky, Leontiev, Luria e Elkonin, é viável entender o crescimento das crianças, observando os aspectos culturais

¹ Na Educação Infantil, é oportuno realçar que as crianças que completam seis anos de idade, após o dia 31 de março, também devem ser matriculadas na Educação Infantil (Brasil, 2009).

² Educação Integral é diferente de educação em tempo integral, a qual consiste em atender os estudantes nas escolas por um período de tempo mais prolongado (Brasil, 1996). Adiante, será mencionado mais sobre isso.

históricos, em contraposição à abordagem naturalista, a qual trata o indivíduo como apenas biológico e sujeito a fases universais e naturais (Pasqualini, 2009).

Mello (2004) lembra que, de acordo com a THC, a criança apresenta uma habilidade inata única, que é desenvolver diversas capacidades ao longo do processo de aprendizagem. Em outras palavras, ela nasce com a capacidade de aprender e adquirir novas habilidades, o que contribui para o desenvolvimento de sua inteligência.

Buscou-se, nessa abordagem na Educação Infantil, considerar que o desenvolvimento das crianças ocorrerá a partir do aprendizado possibilitado pela mediação e influenciado pelo ambiente cultural e histórico. Nessa linha, as crianças “[...] são sujeitos históricos e de direitos que aprendem com as interações e brincadeiras, produzindo cultura, ou seja, não são objetos” (Conceição, 2020, p. 39).

Outro aspecto importante nessa abordagem é a necessidade de ouvir as crianças e entender como elas percebem o mundo. Essa escuta vai além de apenas valorizar o que dizem, mas reconhecer que elas têm capacidade de dar sentido às experiências e de participar ativamente da vida ao seu redor. Rodrigues, Borges e Silva (2014, p. 275) reforçam essa visão ao afirmarem que “[...] a criança é ator ativo do processo de socialização em que se vê envolvida, sendo esta a razão de buscar não somente a valorização das ‘falas infantis’, mas, principalmente, compreender sua perspectiva sobre o mundo”.

Essas concepções reforçam como é importante ouvir e respeitar cada criança como ela é, reconhecendo que ela participa ativamente da sua aprendizagem e das relações que ajudam a formar quem ela é e como vê o mundo.

Desse modo, a Educação Infantil “[...] não é local de antecipação da escolarização, mas, nessa etapa, as crianças têm atividades principais que predominantemente possibilitarão o desenvolvimento [...]” (Conceição, 2020, p. 39). Bozhóvich (1987) salienta que cada momento do desenvolvimento infantil demanda condições específicas de vida e atividades essenciais para o desenvolvimento da criança. Na Educação Infantil, são encontradas certas etapas, como a comunicação emocional direta, atividades de manipulação de objetos e os jogos de papéis. Em cada momento do desenvolvimento, surgem novas condições de vida, as quais devem ser consideradas na organização das propostas de atividades infantis, sendo essencial observar as particularidades psicológicas, para que ocorra o desenvolvimento.

Nesse contexto de desenvolvimento, é fundamental tomar a inclusão como um princípio que busca a participação efetiva de todos. No âmbito da Educação Inclusiva, temos a Educação Especial, cujo público envolve pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA)

e Altas Habilidades/Superdotação. Nesse âmbito, é importante ressaltar que o Artigo 4º, Inciso III, da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN) (Brasil, 1996) remete ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um direito específico do público da Educação Especial. Esse direito equitativo, garantido pelo Estado e pela sociedade, reforça a necessidade de uma educação que respeite e valorize a diversidade, assegurando o acesso, a permanência e o desenvolvimento pleno dos estudantes que necessitam desse atendimento, sem qualquer forma de discriminação.

Esse direito previsto em lei implica na necessidade de as escolas adotarem práticas pedagógicas coerentes com esses princípios, garantindo um ambiente inclusivo. Conforme destacam Barbosa, Buzetti e Costa (2019, p.16)

A educação especial, na perspectiva da inclusão, integra a proposta pedagógica da escola, e deve estar presente desde a educação infantil até o ensino superior, oferecendo atendimento, recursos e serviços que possibilitem ao aluno aprender e se desenvolver junto com os outros alunos, na escola regular.

Nessa mesma perspectiva, Conceição e Souza (2018, p. 105) enfatizam: “A Educação Especial consiste em proporcionar ferramentas e recursos para que os alunos que têm Necessidades Educacionais Especiais aprendam e se desenvolvam”. Além disso, torna-se essencial a adoção de estratégias que preparem toda a comunidade escolar para a inclusão, de sorte que as crianças sem deficiência estejam aptas a acolher seus colegas com respeito e compreensão. É necessário inserir “[...] elementos e instrumentos para que crianças sem deficiência estejam minimamente preparadas para uma acolhida repleta de concepções adequadas e, com isso, práticas mais humanizadas” (Conceição; Souza, 2018, p. 105).

Dessa forma, a Resolução da Câmara de Educação Básica (CEB) nº 1/1999 reforça essa necessidade, ao estabelecer diretrizes que orientam as instituições de Educação Infantil em relação às propostas pedagógicas:

II - As Instituições de Educação Infantil ao definir suas propostas pedagógicas deverão explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal de alunos, suas famílias, professores e outros profissionais, e a identidade de cada Unidade Educacional, nos vários contextos em que se situem.

III - As Instituições de Educação Infantil devem promover em suas propostas pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível (Brasil, 1999, Art. 3º, II e III).

Essa regulamentação evidencia o papel da identidade pessoal, o que possibilita o respeito à diversidade, promovendo o desenvolvimento de relações mais humanizadas e equitativas, no âmbito escolar.

Nesse âmbito do desenvolvimento, como mencionado, é fundamental ter em vista a inclusão, a qual, para além das deficiências e/ou transtornos, defende a participação de todos. Assim, o trabalho na Educação Infantil deve ocorrer de modo intencional e sistematizado, garantindo a participação de todas as crianças e assegurando a inclusão.

Uma estratégia pedagógica para isso é a utilização das sequências didáticas, que são “[...] propostas de atividades ordenadas sequencialmente baseadas em um mesmo tema” (Conceição; Melgarejo, 2024, p. 114), a qual se relaciona com os pensamentos de Vygotsky (1991), para quem a aprendizagem ocorre por meio da interação social e da mediação. Nessa perspectiva, Moreira (2015, p. 110) reforça que “a interação social é, portanto, na perspectiva vygotskyana, o veículo fundamental para a transmissão dinâmica (de inter para intrapessoal) do conhecimento social, histórico e culturalmente construído”. Dentro dessa perspectiva, a sequência didática assume um papel essencial, ao possibilitar a organização do ensino de maneira progressiva e integrada³.

Cabe, por conseguinte, levar em conta o cenário educacional e a importância da inclusão desde as primeiras etapas da formação escolar; assim, a pesquisa se propôs responder a uma questão central: de que maneira a diversidade na natureza, quando abordada por meio de uma sequência didática, pode favorecer o desenvolvimento de um ambiente inclusivo na Educação Infantil, promovendo a aceitação e a valorização das diferenças entre as crianças?

Com isso, o objetivo geral da pesquisa foi investigar os efeitos da sequência didática no desenvolvimento de um ambiente que desenvolva as atitudes sociais e, com os objetivos específicos, elaborar uma sequência didática sobre diversidade na natureza para o último ano da Educação Infantil, desenvolver essa sequência didática na prática e analisar atitudes sociais de crianças em relação à inclusão, antes e após participarem da sequência didática sobre diversidade na natureza. O alcance da pesquisa se revela, ao se considerar a Teoria Histórico-Cultural, que valoriza a história e a cultura no processo educacional, promovendo uma Educação Integral que respeite e valorize a diversidade. Assim, a elaboração e a implementação da sequência didática sobre a diversidade na natureza, no último ano da Educação Infantil, possibilita criar um ambiente onde as crianças conheçam a riqueza da natureza e compreendam a importância da aceitação e do respeito pelas diferenças entre as pessoas.

A pesquisa se justifica pela busca em promover a inclusão efetiva nas escolas, utilizando a diversidade na natureza como um recurso potente para ensinar e praticar a aceitação e o

³ A definição detalhada de sequência didática será apresentada na segunda seção.

respeito, fundamentais para o desenvolvimento de um ambiente educacional inclusivo e equitativo.

Desse modo, a investigação não somente contribuiu para o avanço do conhecimento acadêmico, na área de Educação Infantil e inclusão, mas também proporcionou práticas pedagógicas concretas que podem ser aplicadas em contextos educativos, propiciando ambientes mais inclusivos e harmoniosos para todas as crianças.

3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 - Pesquisa bibliográfica

A pesquisa bibliográfica, foi realizada por meio da *Scientific Electronic Library Online* (Scielo)⁴, do *Open Access Scientific Information System* (Oasisbr⁵) e do repositório da UFMS⁶, sendo demarcado o Câmpus do Pantanal, disponíveis *on-line*, com o emprego das seguintes palavras-chave: “Sequência didática e Educação Infantil”, “Sequência Didática e inclusão” e “Sequência Didática e ambiente inclusivo”; foram selecionados textos em português e publicados nos últimos cinco anos, de 2018 a 2023, respectivamente, o ano da homologação da BNCC, documento brasileiro normativo, e ano anterior (completo) do início da pesquisa.

Em seguida, foram escolhidos os textos para realização de uma leitura exploratória, quando se buscou uma análise e síntese das informações, a fim de se identificar conceitos-chave e lacunas de conhecimento. Para Gil (2017), a leitura exploratória é uma etapa inicial na pesquisa acadêmica, consistindo em uma leitura rápida e superficial do material disponível sobre um tema específico, a fim de entender as ideias principais e identificar tendências no campo de estudo.

A análise foi estruturada em grupos, e todo o percurso investigativo teve como propósito subsidiar uma análise qualitativa do conteúdo, permitindo identificar padrões, significados e relações relevantes.

3.2 - Elaboração e aplicação da sequência didática

Com base no embasamento teórico e na minha vivência enquanto pedagoga, foi elaborada uma sequência didática, com o objetivo de identificar a diversidade na natureza, especificamente considerando as particularidades do Pantanal, procurando valorizar as diferenças, o desenvolvimento dos educandos e a importância de possibilitar interações e brincadeiras para crianças do último ano da Educação Infantil, denominadas, em Corumbá/MS, como Pré II, com idade de cinco e seis anos.

A sequência didática foi composta por 10 encontros, tendo como ponto de partida um livro de literatura infantil que retrata a ampla diversidade presente no bioma Pantanal. Ao todo,

⁴ Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: 16 maio 2024.

⁵ Disponível em: <https://oasisbr.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 24 jul. 2024.

⁶ Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/>. Acesso em 24 jul.2024.

foram analisados quinze livros, dos quais seis obras foram selecionadas para compor a sequência. A escolha dessas obras baseou-se em uma busca direcionada a autores locais e uma coleção produzida em parceria com escolas municipais de Corumbá/MS, cujas publicações evidenciam a riqueza natural e cultural da região.

A escolha de cada obra foi feita de acordo com as abordagens previstas para cada encontro da sequência, buscando estabelecer vínculos entre as histórias e as temáticas trabalhadas, especialmente aquelas relacionadas à diversidade, inclusão, deficiências e diferentes condições humanas. Dessa forma, as narrativas literárias foram utilizadas como mediadoras do diálogo sobre respeito, empatia e valorização das diferenças, articulando o contexto ambiental do Pantanal com os princípios de uma educação inclusiva e sensível à diversidade.

Durante esses encontros, as crianças foram imersas em uma jornada de aprendizado, incentivadas a explorar e compreender não apenas a biodiversidade única do Pantanal, mas também as interações complexas entre os diferentes elementos que compõem esse ecossistema.

3.3 – Participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa um total de 31 crianças com idades entre cinco e seis anos, matriculadas no último ano da Educação Infantil (Pré-II) em uma escola pública municipal de Corumbá/MS.

As turmas participantes foram denominadas Turma A e Turma B, ambas do período matutino. A Turma A foi definida como Grupo-quase-experimental (GQE), composta por 16 crianças, enquanto a Turma B foi o Grupo quase-controle (GQC), com 15 crianças. Do total, 14 são do gênero masculino e 17 do gênero feminino.

As professoras regentes dessas turmas também participaram como colaboradoras, contribuindo com sugestões e acompanhamento da aplicação da sequência didática. Todos os participantes foram incluídos de forma voluntária, mediante autorização ética concedida pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob o número CAAE 82089824.8.0000.0021 (Apêndice A).

3.4 - Materiais e equipamentos

Para o desenvolvimento da sequência didática e o registro das atividades realizadas, foram empregados diversos materiais pedagógicos e lúdicos, destacam-se os livros de literatura infantil que abordam temáticas relacionadas à natureza e à diversidade do Pantanal, bem como

materiais recicláveis, figuras de animais, imagens impressas, feltros, cartolinhas, papel A4, tintas, lápis de cor, tesoura e cola, utilizados na confecção de atividades. Também foram empregados jogos e recursos visuais voltados à mediação das aprendizagens e ao estímulo da participação das crianças.

No que se refere aos equipamentos, foram utilizados computador e impressora para a elaboração e reprodução dos materiais didáticos, projetor multimídia para a exibição de vídeos e imagens ilustrativas, além de câmera fotográfica (ou celular) para o registro dos encontros e das produções das crianças, a fim de documentar o processo de desenvolvimento das atividades.

3.5 - Local

Para a aplicação da sequência didática, a pesquisadora optou por uma Unidade Escolar do interior de Mato Grosso do Sul, selecionada por conveniência, uma vez que atua profissionalmente nessa instituição. Além dessa proximidade, a escolha também se justificou pelo fato de a escola dispor de uma Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), a qual foi também utilizada durante a realização da pesquisa.

De acordo com o *Projeto Político-Pedagógico* (Corumbá, 2019) dessa escola, as aulas ocorrem nos períodos matutino (das 07h às 11h), vespertino (das 13h às 17h) e noturno (das 18h às 22h). A escola conta com 11 turmas pela manhã, 11 à tarde e apenas quatro à noite. Dispõe de diretora, vice-diretora, quatro coordenadoras, além de professores, profissionais na Secretaria, corpo discente e serviços gerais. É enfatizado, no PPP em questão, que se trabalha nessa instituição a partir do desenvolvimento integral dos educandos.

As turmas selecionadas para participar da pesquisa são do último ano – turmas A e B da Educação Infantil. As professoras responsáveis por essas turmas foram plenamente envolvidas no processo.

3.6 - Delineamento, instrumento de coleta e análise dos dados

De acordo com Gil (2017), no modelo clássico de pesquisa experimental o pesquisador manipula uma variável independente para observar seus efeitos sobre outra variável dependente, controlando as demais condições. Contudo, em contextos reais, como escolas, hospitais ou indústrias, nem sempre é possível garantir controle total ou distribuição aleatória dos sujeitos. Nessas circunstâncias, o delineamento passa a ser caracterizado como quase-experimental, conforme Campbell e Stanley (1979), uma vez que a ausência de aleatorização

compromete a equivalência inicial entre os grupos e reduz a validade interna do estudo. Assim, este delineamento foi adotado na presente pesquisa para a condução do trabalho.

Desse modo, a turma A, composta por 16 crianças, participa da aplicação da sequência didática, constituindo o GQE, enquanto a turma B, com 15 crianças, não participa, atuando como GQC.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi à *Escala Likert Infantil de Atitudes Sociais em relação à Inclusão* (Anexo B), desenvolvida por Baleotti (2006). Essa escala foi aplicada individualmente aos grupos GQE e GQC, tanto antes quanto após o desenvolvimento do trabalho, permitindo analisar e refletir sobre as atitudes sociais das crianças em relação à inclusão. Ela é composta por 20 afirmações, sendo 10 favoráveis e 10 desfavoráveis à inclusão social. Cada afirmação é acompanhada por três opções de resposta: "sim", "não" e "não sei".

A análise foi efetuada com a tabulação dos dados, calculando-se os escores e se somando algebricamente os pontos obtidos, da seguinte forma: -1, quando o respondente discorda do enunciado favorável à inclusão ou concorda com o enunciado desfavorável à inclusão; 1, quando o respondente concorda com o enunciado favorável à inclusão ou discorda do enunciado desfavorável à inclusão; e 0, quando o respondente assinala que não sabe opinar a respeito do conteúdo do enunciado.

Posteriormente, foram realizadas análises estatísticas para a verificação das diferenças entre os grupos nas demais etapas da pesquisa, utilizando-se a prova de *Mann-Whitney*. Em seguida, procederam-se também às análises estatísticas voltadas à verificação da significância das diferenças dos dados de cada grupo com ele próprio, por meio da Prova de *Wilcoxon*, considerando-se cada uma das etapas da coleta.

Portanto, empregou dois testes estatísticos complementares, o Teste de *Wilcoxon* e o Teste de *Mann-Whitney*, a fim de garantir uma análise robusta e adequada à natureza dos dados obtidos pela escala.

4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE DIVERSIDADE NA NATUREZA

Nesta seção, aborda-se o referencial teórico que fundamenta a proposta da sequência didática desenvolvida para a Educação Infantil, com foco na temática da diversidade na natureza, mais especificamente no bioma pantanal. Inicialmente, apresenta os principais marcos que influenciaram a organização da Educação Infantil, no Brasil, refletindo sobre suas origens, transformações, fundamentos teóricos a subsidiar o trabalho com crianças pequenas.

Em seguida, expõe-se uma pesquisa bibliográfica sobre sequências didáticas como abordagem pedagógica, no contexto educacional, incluindo uma explanação sobre seu conceito, estrutura e relevância para a aprendizagem. Por fim, descreve-se a sequência didática elaborada especificamente para este trabalho, cujo tema central é a diversidade na natureza (Pantanal). Essa proposta pedagógica visa a integrar conhecimento, sensibilidade e respeito ao meio ambiente, promovendo vivências que favorecem o desenvolvimento integral das crianças.

4.1 - A Educação Infantil: história, concepções e práticas pedagógicas

A história da Educação Infantil é marcada por desafios e avanços. No Brasil, durante muitas décadas, a Educação Infantil passou por várias transformações e não era considerada uma etapa formal da educação; assim, a falta de professores com formação era evidente (Mendonça, 2012).

A concepção de infância influenciou e influencia diretamente os desafios, avanços, práticas e políticas de atendimento às crianças, especialmente na Educação Infantil. Trata-se de palavra com origem no latim que designa a incapacidade de falar, referindo-se ao período conhecido como primeira infância, compreendido até os sete anos de idade (Kuhlmann Júnior, 1998).

O historiador Ariès (1981) aborda que a infância é uma construção social que surgiu na modernidade, tendo em vista que, antes, as crianças eram vistas como pequenos adultos, sem a devida consideração por suas características em desenvolvimento.

Kuhlmann Júnior (1998, p. 30) acrescenta:

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las como produtoras da história.

Ao afirmar isso, o autor nos mostra que é necessário enxergar a infância não apenas como uma ideia construída pelos adultos, mas como uma realidade vivida pelas próprias crianças, em seus contextos sociais, históricos e culturais. Ele ressalta a importância de entender a infância a partir das experiências concretas das crianças e reconhecê-las como sujeitos ativos, os quais participam e constroem a história com suas próprias vivências.

Conceição e Celeste Filho (2022, p. 20) mencionam que a infância “[...] é um tempo específico o qual todos vivenciam, é uma condição da criança que apresenta características próprias que precisam ser consideradas para que se tenha um trabalho desenvolvimental na área educacional”, ou seja, é um momento específico da vida, distinguido por características próprias que devem ser respeitadas, para se promover um desenvolvimento adequado na educação, principalmente na Educação Infantil.

Os referidos autores fornecem uma visão abrangente e contextualizada sobre o surgimento da Educação Infantil, destacando concepções, princípios e práticas relacionadas. Assim, frisam que, internacionalmente, as ideias de educadores como Comenius, Rousseau, Pestalozzi e Froebel desempenharam um papel essencial no avanço das práticas pedagógicas relacionadas com a primeira etapa da Educação Básica.

Comenius propôs a divisão do ensino em infância, puerícia, adolescência e juventude, momentos de seis anos cada. Comparava a educação a um jardim, onde as crianças, como sementes, precisavam ser cuidadas para crescerem de forma saudável e virtuosa. Para Rousseau, as crianças tinham uma forma própria de perceber e sentir o mundo; nesse âmbito, a educação deveria respeitar sua natureza essencial, a qual era corrompida pela sociedade. Pestalozzi, por sua vez, focava na educação sensorial e fundou instituições para órfãos, influenciando Froebel, seu discípulo (Conceição; Celeste Filho, 2022).

O estudosso Froebel foi criador dos *Kindergartens* (Jardins de Infância), que atendiam crianças de 3 a 6 anos de idade, preconizando um currículo baseado nas necessidades e interesses das crianças, com ênfase em atividades práticas, como jogos e brincadeiras. Acreditava que a educação deveria estimular o desenvolvimento físico, intelectual e moral, com materiais pedagógicos denominados dons, os quais introduziam conceitos de forma, cor e

geometria, de maneira lúdica. Além disso, Froebel compreendia a educação como um meio de conectar as crianças com a espiritualidade e a natureza (Conceição; Celeste Filho, 2022).

Os estudiosos mencionados reconheciam a criança como um ser criativo e ativo, e, ao integrar brincadeiras e o contato com a natureza como elementos essenciais no processo educativo, conferiam a elas o protagonismo em sua própria jornada de aprendizado.

No Brasil, particularmente na cidade de São Paulo, as instituições destinadas ao atendimento de crianças da Educação Infantil estavam relacionadas com o contexto de urbanização e industrialização que impulsionou a criação de instituições focadas em garantir os direitos das mães trabalhadoras. Inicialmente, o objetivo dessas instituições era mais voltado para satisfazer as necessidades sociais e econômicas do período, com pouca ênfase no desenvolvimento integral das crianças (Conceição; Celeste Filho, 2022).

Na verdade, o primeiro Jardim de Infância brasileiro foi fundado no Rio de Janeiro, em 1875, e em São Paulo, em 1877, baseado nas ideias pedagógicas de Froebel. Os asilos infantis, segundo Kishimoto (1988, p. 33), tinham como principal função o "[...] atendimento das necessidades imediatas dos desamparados, como dar comida aos famintos, roupa e abrigo aos necessitados". Além desse aspecto assistencialista, a autora também destaca que se atribui "[...] o termo asilo infantil à ideia de que qualquer instituição criada por grupos filantrópicos, para atender gratuitamente crianças pobres, é um asilo infantil" (Kishimoto, 1988, p. 33).

Os asilos infantis foram estabelecidos em 1896, dando prioridade a cuidados médicos e isolamento, com pouca ou nenhuma prática educativa estruturada. As primeiras creches foram criadas na década de 1870, em São Paulo, atendendo principalmente órfãos em regime assistencial. Somente na década de 1920, surgiram creches modelares para filhos de operários, ainda sem uma proposta pedagógica. A primeira creche oficial do país foi aberta no Rio de Janeiro, em 1889, acolhendo crianças de trabalhadores da indústria (Conceição; Celeste Filho, 2022).

A expansão da Educação Infantil no Brasil foi impulsionada por grupos filantrópicos e a Igreja, que introduziram os Jardins de Infância em escolas dominicais para responder a questões sociais e evangelizar. Missionários presbiterianos contribuíram, promovendo a alfabetização para a leitura da Bíblia e fundando instituições. Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, após estudar, com base nos métodos de Froebel, em Nova York, criou o Jardim de Infância Modelo no Rio de Janeiro, pioneiro na formação de professoras. Assim, a atuação da Igreja foi importante, pois supria a ausência de políticas públicas para crianças de três a sete anos, marcando o início da Educação Infantil, no país (Conceição; Celeste Filho, 2022).

Conceição e Celeste Filho (2022) explicam que a Educação Infantil, no Brasil, especialmente no estado de São Paulo, começou com a criação de instituições voltadas principalmente para oferecer assistência, como forma de atender às necessidades das famílias, especialmente das mães trabalhadoras. Com o tempo, essas instituições passaram a incluir uma dimensão educativa, incorporando práticas pedagógicas que visavam ao desenvolvimento das crianças, além de proporcionar cuidado e proteção.

Dessa forma, o avanço da Educação Infantil, no Brasil, reflete uma transição significativa de práticas assistenciais para práticas educacionais, que valorizam o desenvolvimento de uma Educação Integral da criança, sendo defendida a utilização das interações e brincadeiras no processo educativo.

Nesse sentido, é essencial que o docente tenha um olhar sensível e reflexivo, proporcionando ao educando experiências significativas, as quais permitam vivenciar o que está aprendendo, em vez de limitar o conhecimento a apenas ler, escrever e contar. Isso reforça a perspectiva apresentada por Conceição (2023, p. 15), ao afirmar que a educação

[...] deve buscar o desenvolvimento humano, considerando que poderá formar ou deformar os educandos. Buscando um trabalho formativo, é necessário que o docente tenha clareza que uma educação pode ser realizada na perspectiva da valorização da Educação Integral, ou da desvalorização dessa educação, em detrimento de apenas enfocar a leitura, a escrita e os numerais. Desse modo, uma educação que desenvolve está para além de ler, escrever e contar.

Historicamente, a Educação Integral, no Brasil, passou por transformações, assumindo diferentes significados, conforme o contexto de cada período. Entre as décadas de 1930 e 1970, esteve associada ao desenvolvimento físico, intelectual, social e cívico dos estudantes. No entanto, sua concepção variou ao longo do tempo, desempenhando papéis distintos e adquirindo novos sentidos, na atualidade. A autora destaca que, dentro dessa multiplicidade de interpretações, os aspectos intelectuais e físicos foram os mais predominantes, evidenciando que a Educação Integral não possui um conceito fixo, contudo, uma trajetória de adaptações e ressignificações (Conceição, 2022).

Essa perspectiva converge com a defesa de Gonçalves (2010, p. 137), para quem a Educação Integral “[...] envolve muito mais do que tempo e espaço. É uma concepção que engloba o entendimento do ser, do sujeito aprendente, em suas vivências para a vida [...] como ser do mundo e para o mundo”, ou seja, ela busca formar cidadãos ativos, críticos e preparados para a vida, não apenas transmitindo conteúdos acadêmicos, todavia, desenvolvendo habilidades sociais, emocionais, culturais e éticas. Essa visão reforça a ideia de que o

aprendizado vai além da sala de referência, sendo um processo contínuo que prepara o indivíduo.

Essa visão também se alinha a Vygotsky (1998), o qual ressalta o valor das interações sociais para o desenvolvimento intelectual, afirmando que as crianças aprendem em ambientes que ensejam ricas trocas sociais e culturais. As práticas incluem atividades em grupo, diálogo, brincadeiras mediadas e projetos com a participação ativa das crianças, quando o professor age como mediador.

Vygotsky (1979, p. 45) realça, de maneira enfática, que “[...] a criança aprende muito ao brincar. O que aparentemente ela faz apenas para distrair-se ou gastar energia é na realidade uma importante ferramenta para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social, psicológico”.

Nesse sentido, na Educação Infantil, pode-se utilizar a sequência didática, considerada uma modalidade organizativa do trabalho docente que contribui para uma aprendizagem mais integrada e significativa. Quando desenvolvida com foco na diversidade na natureza, essa abordagem pode permitir que as crianças explorem a riqueza dos elementos naturais e culturais ao seu redor, promovendo reflexões sobre diferenças, interdependência e respeito ao meio ambiente.

Nesse contexto, é crucial entender também os conceitos de diversidade e diferença. Quando empregamos de forma indiscriminada esses termos, significa que a emergência da diversidade é um dos desdobramentos das lutas sociais travadas nos movimentos sociais. No entanto, essa prática também instiga debates acerca de diversas perspectivas teóricas sobre o tema, bem como sobre as mudanças na abordagem das políticas públicas. Surge, então, o desafio de conciliar, nas políticas públicas, o respeito à diversidade defendido por diferentes grupos sociais, sem cair no relativismo cultural. Desse modo, diferentes correntes teóricas atribuem interpretações e abordagens distintas à noção de diversidade e diferença (Abramowicz; Rodrigues; Cruz, 2011).

Assim, a diversidade pode significar variedade, diferença e multiplicidade, enquanto a diferença é qualidade do que é diferente; o que distingue uma coisa de outra é a falta de igualdade ou de semelhança (Abramowicz, 2006, p.12).

Nesse contexto, compreender a diversidade e a diferença vai além da teoria e se traduz em ações concretas no cotidiano escolar. Como expressa a citação a seguir, é papel do professor reconhecer que cada aluno traz vivências, saberes e motivações próprias, adaptando suas práticas para atender a essas diferenças:

A diversidade se faz presente em qualquer ambiente educacional. Os professores precisam promover a aprendizagem de educandos provenientes de diferentes contextos econômicos e sociofamiliares, cujos conhecimentos prévios, capacidades, comportamentos e motivações são distintos [...]. (Bzuneck, 2017, apud Martins, 2018, p. 156).

Dessa forma, nos ambientes educacionais, as estratégias pedagógicas devem possibilitar às crianças pensar, questionar e desenvolver suas ideias, percepções e conceitos na escola, a partir de uma busca de propostas que perpassam a inclusão.

Diante disso, um bioma que se encaixa perfeitamente nesse plano é o Pantanal, pois possui uma riqueza natural e diversidade ecológica, constituindo um cenário ideal para explorar a diversidade e equilíbrio na natureza. Ora, como cada espécie tem um papel essencial no ecossistema, cada indivíduo, na sociedade, possui características e desafios únicos, reforçando a importância da inclusão e do respeito às diferenças. A sequência didática sobre o Pantanal pode possibilitar que as crianças valorizem a biodiversidade e façam conexões com a diversidade humana, compreendendo que todas as formas de vida, na natureza e na sociedade, merecem respeito, cuidado e oportunidades para crescer e se desenvolver.

Além disso, ao articular os conteúdos de maneira estruturada, a sequência didática torna-se um instrumento essencial para fortalecer a inclusão, garantindo que todas as crianças, independentemente de suas particularidades, tenham acesso a um ensino que respeite seus ritmos e potencialidades.

Essa prática será discutida, de forma mais detalhada, nos tópicos seguintes, pois representa o eixo central que norteia esta pesquisa, destacando sua relevância na prática educacional e seu potencial para possibilitar uma educação mais contextualizada, significativa e inclusiva.

4.2 - Pesquisa bibliográfica sobre sequência didática

Como mencionado, realizamos uma pesquisa bibliográfica por meio da *Scielo*, do *Oasisbr* e do repositório da UFMS, Câmpus do Pantanal, disponíveis *on-line*, com a utilização das seguintes palavras-chave: “Sequência didática e Educação Infantil”, “Sequência Didática e inclusão”; “Sequência Didática e ambiente inclusivo”. Nessa tarefa, foram selecionados textos em português e textos publicados de 2018 a 2023.

Na *Scielo* e no repositório em questão, não foram localizados textos. Na plataforma *Oasisbr*, foram encontrados 18 textos, 16 dos quais são relacionados às palavras-chave

“Sequência didática e Educação Infantil”, e dois associados às palavras-chave “Sequência Didática e inclusão”; contudo, não foram localizados textos ligados com “Sequência didática e ambiente inclusivo”. A seguir, apresentam-se informações sobre os textos encontrados, por ordem alfabética dos títulos:

Quadro 1 – Informações sobre os textos localizados na plataforma Oasisbr

Palavras-chave “Sequência didática e Educação Infantil”			
Nº	Título	Auto(es) / Ano	Tipo de Texto
1	Alfabetização Científica na Educação Infantil: uma Proposta de sequência didática para o Ensino de Pré-História	Garcia Júnior; Barbosa; Vieira (2020)	Artigo
2	<i>Aprendizagem em ciências na Educação Infantil:</i> estudo de uma sequência didática envolvendo recursos tecnológicos digitais	Rocha (2022)	Dissertação
3	<i>A música no estágio supervisionado em Educação Infantil:</i> análise de uma sequência didática em conformidade aos campos de experiência da BNCC	Dutra (2021)	Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Graduação
4	<i>A sequência didática no ensino de língua inglesa para Educação Infantil:</i> o vídeo como recurso intercultural	Lima (2022)	TCC de Especialização
5	<i>Botânica na Educação Infantil:</i> sequência didática com espécies frutíferas	Martins (2020)	TCC de Especialização
6	<i>"Brown bear, brown bear, what do you see?"</i> : uma proposta de sequência didática para o ensino de inglês na Educação Infantil	Sá (2022)	TCC de Graduação
7	<i>Educação em valores sócio morais na Educação Infantil:</i> proposta de uma sequência didática para crianças entre cinco e seis anos de idade	Silveira; Lepre (2022)	Artigo
8	<i>Objetos de aprendizagem:</i> reflexões e construção de sequências didáticas para a Educação Infantil	Souza (2020)	Dissertação
9	<i>O desenvolvimento moral e o valor respeito:</i> criação de uma sequência didática para o trabalho na Educação Infantil	Miguel (2021)	Dissertação
10	<i>O gênero textual conto de animais e a compreensão em leitura:</i> a sequência didática e os gestos didáticos como instrumentos de mediação na Educação Infantil	Queroz (2021)	Tese
11	<i>O letramento científico na Educação Infantil:</i> uma proposta de sequência didática a partir da reciclagem de papel	Costa (2021)	TCC de Especialização

12	<i>O universo mágico da geometria: uma proposta de sequência didática para a Educação Infantil</i>	Spode (2023)	Dissertação
13	<i>O uso da sequência didática na mediação pedagógica na Educação Infantil para estimular os bons hábitos alimentares</i>	Mendes; Lopes (2021)	TCC de Graduação
14	<i>Reciclar para o planeta alegrar: produção de brinquedos com resíduos sólidos, a partir de uma sequência didática na Educação Infantil</i>	Freitas (2023)	Dissertação
15	<i>Resíduos sólidos: uma proposta de sequência didática para a Educação Infantil</i>	Destro (2022)	Dissertação
16	<i>Sequência didática interativa para o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático na Educação Infantil</i>	Cerentini (2022)	Dissertação
Palavras-chave “Sequência didática e inclusão”			
Nº	Título	Auto(es) / Ano	Tipo de Texto
1	<i>A sequência didática bilíngue como instrumento de inclusão de alunos surdos no ensino das ciências ambientais: um olhar sobre o descarte irregular de resíduos plásticos</i>	Silva (2023)	Dissertação
2	<i>O estudo da herança genética com viés investigativo e abordagem da inclusão escolar: análise e construção de uma sequência didática</i>	Braga (2020)	Dissertação

Fonte: elaboração própria, com base em: Portal Oasisbr. Disponível em: <https://oasisbr.ibict.br/vufind/Search>. Acesso em: 26 set. 2024.

Ao analisar os títulos das pesquisas mencionadas no Quadro 1, observa-se que as sequências didáticas abrangem determinadas temáticas, como alfabetização científica, ciências, língua inglesa, moral, matemática, alimentação e reflexões concernentes à modalidade organizativa do trabalho docente denominada sequência didática.

A partir da análise e exploração do material cujas informações estão contidas no Quadro 1, foi possível elaborar a seguinte categorização temática: Tecnologia na Educação Infantil; Ciências e sustentabilidade; Arte e saúde educativa; Valores morais; Matemática; Linguagens e inclusão.

Na primeira categoria Tecnologia na Educação Infantil, foram identificados três textos, os quais reúnem pesquisas centradas no uso de tecnologias digitais para tornar o aprendizado na Educação Infantil mais engajado e interativo. Uma sequência integra aplicativos e softwares no ensino de ciências, para facilitar a compreensão e o engajamento. Outra emprega Objetos de Aprendizagem digitais, oferecendo atividades alinhadas às demandas tecnológicas atuais.

Também se destaca uma sequência que usa vídeos e recursos audiovisuais no ensino de línguas, promovendo a aprendizagem intercultural, de maneira visual e envolvente.

Na segunda categoria Ciências e sustentabilidade, foram reunidos cinco trabalhos que abordam a alfabetização científica e a educação ambiental, apresentando sequências didáticas que envolvem atividades práticas, experimentais e investigativas para engajar as crianças em temas como a Pré-História, genética e botânica, além de ensejar práticas sustentáveis, como a reciclagem de papel e a construção de brinquedos com materiais recicláveis, enfatizando a importância da preservação ambiental e da redução de resíduos.

A terceira categoria Arte e saúde educativa é composta por duas pesquisas nas quais há a utilização de sequências didáticas que combinam expressão artística e promoção de hábitos saudáveis. Uma sequência é baseada em música, incentivando a criatividade e a expressão artística das crianças, alinhada aos Campos de Experiência da BNCC. A outra sequência didática adota uma abordagem com coleta de dados, por meio de questionários digitais aplicados a professores, a fim de explorar as práticas pedagógicas relacionadas à sequência didática e à educação alimentar.

Na quarta categoria, valores morais, há dois textos sobre práticas educativas destinadas a fortalecer valores éticos, propiciando a construção de certas atitudes, como respeito, justiça e empatia, essenciais para uma convivência harmoniosa. Uma sequência didática utiliza atividades interativas e jogos, para desenvolver o valor do respeito, da empatia e do entendimento do outro, enquanto a outra foca na educação moral, através de dilemas éticos e atividades práticas que incentivam o respeito, a justiça e a solidariedade, auxiliando os educandos a refletirem sobre atitudes e comportamentos éticos.

Na quinta categoria, matemática, há dois textos que exploram o ensino de conceitos matemáticos, por meio de atividades lúdicas e interativas. Uma sequência didática usa jogos e atividades interativas para ensinar geometria às crianças, explorando formas geométricas no espaço, de forma prática e divertida, estimulando o raciocínio lógico, por meio da ludicidade; por fim, há uma sequência didática interativa voltada para o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, que emprega jogos digitais e ferramentas interativas, para estimular o raciocínio lógico e a participação ativa das crianças.

Na sexta categoria, Linguagens e inclusão, há quatro textos que exploram métodos pedagógicos os quais integram diferentes formas de linguagem para promover um ensino acessível. Uma sequência didática se vale da contação de histórias, no ensino de inglês, criando um ambiente lúdico e interativo para estimular a aprendizagem. A outra aborda a educação

inclusiva em ciências ambientais para educandos surdos, empregando a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e recursos bilíngues, para garantir a acessibilidade. A terceira traz um ensino contextualizado da língua alemã, na Educação Infantil, focando na construção coletiva de uma sequência didática, de sorte a trabalhar contos de animais. Por sua vez, a última é uma sequência didática investigativa sobre herança genética e inclusão escolar, na qual se recorre a um filme, a um Simulador Computacional e à construção de idiogramas, destacando o material genético em células.

A pesquisa bibliográfica sobre sequência didática revelou sua relevância, no contexto educacional, abordando diferentes perspectivas teóricas. Identificou-se sua estrutura, objetivos e potencial para aprendizagens significativas, especialmente em propostas inclusivas.

Dando continuidade a essa discussão, a próxima subseção focalizará os conceitos encontrados de sequência didática, detalhando sua definição, principais características e componentes essenciais.

4.2.1 - Conceito de sequência didática

Neste tópico, é apresentada uma análise de 18 pesquisas previamente citadas no Quadro 1; desenvolvidas por meio de resumos analíticos, buscam sintetizar as principais contribuições, metodologias e resultados de cada investigação, oferecendo uma compreensão abrangente dos temas abordados.

Conforme mencionado no tópico anterior, a partir dos textos contidos no Quadro 1, foram elaborados grupos, a saber: Tecnologia na Educação Infantil; Ciências e sustentabilidade; Arte e saúde educativa; Valores morais; Matemática; Linguagens e inclusão”.

Partindo da reflexão sobre o papel da tecnologia como meio para o desenvolvimento das aprendizagens, no grupo um Rocha (2022) analisou o uso de uma sequência didática com recursos digitais em práticas lúdicas, aplicando uma pesquisa-ação qualitativa com educandos de quatro anos em Marau/RS. O estudo enfatizou um ensino participativo, demonstrando que a integração de métodos diversificados e tecnologia enriqueceu as aprendizagens intelectuais, motoras e afetivas, frisando a importância da mediação pedagógica.

Souza (2020) investigou o impacto das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na Educação Infantil, desenvolvendo uma sequência didática que culminou na criação de um *e-book* para apoiar docentes na implementação de aulas digitais. A pesquisa destacou o papel dos Repositórios Digitais e enfrentou desafios de adaptação. Os

resultados avaliados no Centro Municipal de Educação Infantil, em Natal/RN, demonstraram que as sequências didáticas propostas melhoraram as práticas pedagógicas, com avaliação favorável dos educadores.

Lima (2022) focou na aplicação de uma sequência didática que integra vídeos educativos para o ensino de Ciências, alinhada ao método *Total Physical Response* (TPR). Os resultados da pesquisa possibilitaram compreender que determinados vídeos (como *House Pets*) e jogos interativos (como *Simon Says*) aumentaram a atenção e o aprendizado de vocabulário, de sorte a mostrar o papel capital de atividades contextualizadas para o desenvolvimento linguístico e social.

No segundo grupo, Ciências e sustentabilidade, Garcia Júnior, Barbosa e Vieira (2020) investigaram como uma sequência didática sobre a Pré-História possibilita a alfabetização científica. Utilizando análise documental, a sequência didática foi organizada em três etapas: pré-campo, campo e pós-campo. A proposta oferecia aos educandos a participação em uma roda de conversa, para vivenciarem uma experiência na Gruta do Limoeiro e realizarem atividades de registro, como maquetes. Uma vez que constitui uma proposta, os resultados ainda não são concretos, porém, a autora realça que espaços não formais e estratégias interativas despertam interesse e enriquecem a compreensão do mundo físico e social, podendo trazer resultados favoráveis em sua aplicação.

Costa (2021) propôs uma sequência didática para o letramento científico com o tema da reciclagem de papel, visando a estimular a curiosidade, o pensamento crítico e a consciência ambiental. A metodologia envolveu três momentos: uma introdução teórica sobre reciclagem, uma prática sobre o processo de reciclagem e uma proposta de atividade criativa para produção de objetos. O estudo ressaltou a relevância de práticas interativas e o engajamento dos educandos como protagonistas do aprendizado, alinhado a Freire e Chassot. Os resultados indicaram que o ensino lúdico e significativo permite uma consciência social e ambiental.

Martins (2020) concretizou uma sequência didática inovadora para ensinar botânica, usando espécies frutíferas para criar experiências multissensoriais. Em 10 dias, os educandos participaram de rodas de conversa, observação de frutas, criação de tintas vegetais e preparação de saladas. A investigação salienta o papel valioso da interação entre família e escola e de práticas educacionais vivenciais, destacando que o aprendizado é mais significativo, quando conectado ao ambiente natural.

Freitas (2023) desenvolveu uma sequência didática inovadora que utiliza resíduos sólidos para a criação de brinquedos na Educação Infantil, com o objetivo de conscientizar os

educandos sobre reciclagem e preservação ambiental, com o desenvolvimento de cidadãos responsáveis. Na pesquisa em questão, foi adotada uma abordagem qualitativa. A sequência foi aplicada em uma escola com educandos de três a quatro anos. Para isso, foram utilizados 10 encontros lúdicos, os quais incluíram rodas de conversa, vídeos e atividades práticas adaptadas, para atender educandos com e sem TEA. A validação da sequência didática contou com a participação de 30 professores, que avaliaram positivamente a proposta, salientando sua relevância pedagógica e aplicabilidade. As observações possibilitaram compreender que o progresso individual dos educandos, os quais aprenderam sobre coleta seletiva e valorização da reciclagem, enriqueceu o ambiente educacional, com diversidade e compreensão ambiental.

Destro (2022) elaborou uma sequência didática focada na gestão de resíduos sólidos, baseada na educação ambiental crítica, com o objetivo de conscientizar os educandos sobre a importância da gestão de resíduos, do ciclo de vida dos produtos e da redução do consumo. A pesquisa, de abordagem exploratória e documental, resultou na criação de um manual didático intitulado *João e Maria: as aventuras do papel*, que é um guia prático para educadores. O manual detalha cada etapa da sequência didática, com possibilidades de adaptações para diferentes contextos escolares. A autora enfatizou também a relevância de práticas pedagógicas estruturadas que vão além da reciclagem, incentivando reflexões profundas sobre o consumo consciente e a sustentabilidade. A proposta foi validada através de questionários com professores, frisando sua importância e aplicabilidade, de modo a evidenciar que a educação ambiental inclusiva é essencial para desenvolver uma consciência ecológica desde a infância.

No grupo três Arte e saúde educativa, Dutra (2021) investiga a música como recurso pedagógico na Educação Infantil, analisando uma sequência didática aplicada durante o estágio supervisionado na Universidade Federal de Uberlândia, com o objetivo de verificar sua adequação aos campos de experiência da BNCC. A metodologia qualitativa envolveu observações, registros de aula, entrevistas com professores e reflexões pessoais, mostrando o estágio como uma prática essencial para conectar teoria e prática docente. A sequência didática intitulada *Dona Aranha* foi estruturada em cinco etapas, a saber: roda de conversa sobre a música, construção de teias para quantificação, oficina com instrumentos de sucata, atividades de alinhavo para coordenação motora e leitura da letra para associar grafema e fonema. Os resultados ensejaram compreender que a música enriquece o aprendizado, promove o desenvolvimento integral dos educandos e cria um ambiente colaborativo e motivador, apesar de ter usado elementos de alfabetização, proposta não condizente com uma Educação Infantil

que visa ao desenvolvimento de uma Educação Integral, a partir das especificidades dos educandos.

Mendes e Lopes (2021) trazem uma análise do uso da sequência didática como estratégia pedagógica na Educação Infantil, para possibilitar hábitos alimentares adequados, com excelentes efeitos no planejamento de atividades interativas e significativas. O objetivo foi verificar como essa abordagem pode ser usada pelos professores, para contextualizar e estimular práticas alimentares saudáveis, tendo como base uma escola pública em Pernambuco. A metodologia qualitativa incluiu questionários digitais aplicados aos professores da rede municipal, durante o período da pandemia da Covid-19, doença provocada pelo coronavírus (SARS-CoV-2) e uma análise bibliográfica. Os resultados demonstraram que, embora os professores reconheçam a necessidade de estimular hábitos alimentares adequados, a sequência didática ainda não é amplamente aplicada, devido à falta de formação contínua. São realçadas atividades de higiene, como lavar as mãos, além do envolvimento familiar, considerado essencial, mas que precisa de um desenvolvimento mais adequado, para apoiar o aprendizado nutricional.

No quarto grupo Valores morais, Silveira e Lepre (2022) enfatizam a importância da educação sociomoral como uma responsabilidade conjunta entre escola, família e comunidade. O objetivo é desenvolver a autonomia moral dos educandos, integrando aspectos intelectuais, afetivos e sociais. A metodologia propõe uma sequência didática com etapas de sensibilização, regras coletivas, dilemas morais e atividades como leitura, rodas de conversa e dramatizações, proporcionando solidariedade, justiça e empatia, com acompanhamento contínuo do mediador (professor), nesse progresso.

Miguel (2021) investiga o desenvolvimento moral na Educação Infantil, focando no valor do respeito, por intermédio de uma sequência didática fundamentada em Piaget. O objetivo é desenvolver o respeito, de maneira reversível, superando o egocentrismo e possibilitando o reconhecimento do outro. A metodologia descritiva apresentou a sequência didática para uma amostra de professores da Educação Infantil, visando à avaliação e melhoria. Com 12 encontros, a sequência didática inclui jogos, histórias e propostas de atividades artísticas, de sorte a permitir empatia e cooperação. Professores consideraram a proposta eficaz, mas destacaram desafios, como o egocentrismo infantil e a necessidade de maior envolvimento familiar. A autora menciona que planeja continuar a pesquisa, no doutorado, buscando aprimorar e implementar a sequência didática.

No quinto grupo Matemática, Spode (2023) analisou práticas pedagógicas para o ensino de Geometria, na Educação Infantil, propondo a sequência didática com o título *O universo mágico da geometria*, para assim facilitar a compreensão das formas geométricas. Inicialmente planejada para incluir formação continuada de professores, a pesquisa enfrentou desafios logísticos e se concentrou na implementação com 14 educandos de cinco a seis anos, em uma escola de Santa Maria/RS. Utilizando metodologia qualitativa com entrevistas, observações e análise de documentos, a sequência ocorreu em cinco dias consecutivos, com propostas de atividades lúdicas, como exploração de formas, contação de histórias, criação de planetas geométricos, construção de objetos de três dimensões (3D) e um jogo de bingo. A autora ressaltou que a abordagem lúdica integrada ao cotidiano favoreceu uma compreensão concreta das formas, enriquecendo o aprendizado.

Cerentini (2022) examinou uma sequência didática interativa voltada ao desenvolvimento do pensamento lógico-matemático em educandos de quatro a cinco anos, inspirada em Vygotsky. A pesquisa foi realizada em uma escola pública de Novo Cabrais/RS, englobando propostas de atividades práticas, como o plantio e a simulação de um sistema monetário. Apesar de dificuldades logísticas, como a necessidade de adaptar o ambiente escolar, a sequência em questão demonstrou que a mediação ativa do professor e o envolvimento direto dos educandos possibilitam uma aprendizagem profunda e investigativa.

No sexto grupo Linguagens e inclusão, Silva (2023) propõe uma sequência didática bilíngue em Língua Brasileira de Sinais (Libras)/Português, para incluir educandos surdos no ensino de Ciências Ambientais, focando no descarte inadequado de plásticos. O objetivo foi conscientizar educandos surdos e ouvintes sobre questões ambientais com uma abordagem inclusiva e visual que valoriza a comunicação em Libras. Aplicada na Escola Municipal Doutor Manoel Borba, em Goiana/PE, a sequência didática aconteceu em oito aulas teóricas e práticas, como organização de uma horta escolar com resíduos plásticos e propostas de atividades de reciclagem. Utilizando observações, interação com professores e questionários, a pesquisa demonstrou aumento no vocabulário em Libras e engajamento sustentável. O projeto recebeu menção honrosa e resultou em uma “cartilha” educativa bilíngue, caracterizada por sua inovação e impacto.

Também incluída nesse grupo está a investigação de Sá (2022), na qual a autora elabora uma sequência didática para o ensino de inglês, na Educação Infantil, almejando promover a aprendizagem do vocabulário e suas estruturas, além de desenvolver habilidades cognitivas e sociais, por meio de atividades lúdicas. Usando o livro *Brown Bear, Brown Bear, What Do You*

See?, de Martin e Carle, Sá enfatiza o papel das histórias infantis e brincadeiras, no ensino linguístico, fundamentando-se em Vygotsky. A sequência didática, composta por cinco aulas interativas, inclui algumas atividades, como *Mystery Box*, jogos de memória para reforçar cores, criação de um livro coletivo e encenações com máscaras feitas pelos educandos, culminando em uma apresentação final. Essa abordagem favorece o aprendizado colaborativo e o engajamento ativo; ademais, a autora sugere que a proposta pode inspirar práticas criativas, tendo em vista sua capacidade de adaptar as atividades ao contexto da turma.

A penúltima tese desse grupo examina o ensino da língua alemã na Educação Infantil, abordada por Queroz (2021), em que a autora analisa gestos didáticos de regulação, durante a didatização do gênero conto de animais, usando uma Sequência Didática de Gênero como instrumento de mediação. Baseada no Interacionismo sociodiscursivo, a autora ressalta a importância das interações sociais e da linguagem, no desenvolvimento humano, propiciando habilidades linguísticas através de gêneros textuais. Com uma abordagem colaborativa, o estudo englobou planejamento conjunto com professoras e observações nas salas de referência. Os resultados revelaram que a sequência em questão melhorou a leitura e a compreensão dos educandos, com gestos didáticos sendo fundamentais na mediação, embora algumas capacidades linguísticas precisassem de mais tempo para plena apropriação. A autora realça as implicações para o ensino da língua alemã e o papel da formação adequada para professores.

Por fim, na dissertação de Braga (2020), é apresentada uma sequência didática investigativa para tornar o ensino de genética mais acessível e possibilitar a inclusão escolar. O objetivo foi desenvolver, aplicar e avaliar atividades que abordassem conceitos genéticos e conscientizassem os educandos sobre o *bullying*. A metodologia envolveu três principais etapas: o uso do filme *Extraordinário*, para discutir herança genética e inclusão, um simulador computacional mendeliano, para explorar conceitos de dominância, e a construção de idiogramas, para a compreensão visual do material genético. A avaliação incluiu debates, textos reflexivos e análise de dados, com os softwares *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRAMUTEQ) e *Statistical Package for the Social Sciences* (IBM SPSS). Os resultados indicaram que as atividades facilitaram discussões significativas e ensejaram reflexões críticas sobre inclusão, engajando educandos, de maneira colaborativa e eficaz.

Nos textos expostos, os autores conceituam sequência didática, com base em outros autores ou documentos, ou seja, a partir de definições próprias. A seguir, no Quadro 2, são

reunidos os conceitos sobre sequência didática e os embasamentos. A escolha de apresentação, no quadro a seguir, considerou a ordem alfabética dos títulos dos textos:

Quadro 2 – Conceitos de sequência didática

Autor(es) / Ano	Conceitos de sequência didática	Embasamento
Garcia Júnior; Barbosa; Vieira (2020)	“[...] uma metodologia que possibilita um planejamento mais detalhado pelo professor, com intuito de levar os alunos ao final da SD a um nível de conhecimento acima daquele que possuíam” (Garcia Júnior, Barbosa; Vieira, 2020, p. 2).	Montovani (2015)
Rocha (2022)	“[...] conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (Zabala, 1998, p. 18).	Zabala (1998)
Dutra (2021)	“[...] planejadas e orientadas com o objetivo de promover uma aprendizagem específica e definida de determinado conteúdo. São sequenciadas para oferecer desafios com graus diferentes de complexidade para que os alunos possam resolver problemas a partir de diferentes proposições” (Brasil, 1998, p. 56).	<i>Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)</i> (Brasil, 1998).
Lima (2022)	<p>“[...] organização sistemática de atividades educacionais baseadas em um gênero oral ou textual” (Lima, 2022, p. 11).</p> <p>“Zabala (1998) constata que a SD contribui para evidenciar a finalidade das atividades a serem realizadas durante uma unidade” (Lima, 2022, p. 14).</p>	<p>Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004)</p> <p>Zabala (1998)</p>
Martins (2020)	“Zabala (1998), de ordenar, estruturar e articular atividades do cotidiano das crianças a fim de atingir o objetivo planejado” (Martins, p. 10).	Zabala (1998)
Sá (2022)	“A sequência didática traz uma série de atividades e tarefas [...]” (Sá, 2022, p. 4).	Não apresenta embasamento para o conceito.
Silveira; Lepre (2022)	<p>“Araújo (2013) define a SD como uma forma do professor planejar e organizar as atividades que pretende ensinar em função de núcleos temáticos e procedimentais. Zabala (1998), por sua vez, define a SD como ‘um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores como pelos alunos’ (p.18)”. (Silveira; Lepre, 2022, p. 241).</p> <p>“Cada etapa da (SD) deve ter uma lógica sequencial objetivando a evolução do conhecimento de forma progressiva, e depois a produção final [...] Uma SD é mais do que um instrumento para organizar uma aula, uma vez que pode se converter em uma condução metodológica pautada em teorias do desenvolvimento e da aprendizagem” (Silveira; Lepre, 2022, p. 242).</p>	<p>Araújo (2013)</p> <p>Zabala (1998)</p>

Souza (2020)	Sobre o conjunto de atividades, “[...] Zabala (1998) explica que [...] deve ser ordenado e estruturado de forma articulada com os objetivos educacionais propostos. Para Lima (2018), a SD lembra um plano de aula com algumas diferenças: a abordagem de várias estratégias de ensino e aprendizagem e sua duração, está sequenciada em vários dias” (Souza, 2020, p. 29).	Zabala (1998) Lima (2018)
Miguel (2021)	“Conforme Almeida (2015), a Sequência Didática é formada por atividades que podem ser definidas como os “meios” usados pelo professor” (Miguel, 2021, p. 29).	Almeida (2015)
Queroz (2021)	Conceitua sequência didática de gênero, mencionando que são atividades organizadas em torno de um gênero textual oral ou escrito em que há apresentação, produção inicial módulos e produção final.	Schneuwly, Dolz; Noverraz (2013)
Costa (2021)	Não conceitua.	-
Spode (2023)	“[...] conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas entre si que visam a realização de objetivos educacionais definidos, sendo que a mesma possuí um início e um fim bem definido que são conhecidos tanto pelo professor como pelos alunos, sendo a mesma um modo de encadear e articular diferentes atividades” (Spode, 2023, p. 39).	Zabala (1998)
Mendes; Lopes (2021)	“[...] estratégia que faz uso de organização e planejamento, o que amplia os conteúdos trabalhados em sala de aula, auxiliando o docente na aplicação das atividades que permitem ao aluno o total desenvolvimento e aprendizagem” (Mendes; Lopes, 2021, p. 3). “[...] é um modo de o professor organizar as atividades de ensino em função de núcleos temáticos e procedimentais’. A sequência didática é uma estratégia educacional que busca ajudar os alunos a resolverem uma ou mais dificuldades sobre um determinado tema específico. Seu resultado é obtido por meio da construção e acumulação de conhecimento sobre o assunto em questão, seu desenvolvimento ocorre através das estratégias utilizadas no planejamento e execução dos mesmos. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), a sequência didática ‘procura favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação’. Para ser considerada uma sequência didática alguns fatores precisam estar de acordo no processo de elaboração e aplicação, entre elas o estudo da pesquisa. Escolher o público-alvo é um dos primeiros passos, bem como a disciplina que será trabalhada consequentemente a escolha do tema, lista de conteúdo, habilidades que devem estar de acordo com as normas da BNCC (2017) ou do currículo da instituição de ensino. Trabalhar por meio da sequência didática na educação infantil pode ser uma boa proposta, considerando todo seu processo de exploração e execução, onde o professor pode utilizar de diferentes ferramentas que facilitem a aprendizagem, buscando alcançar suas metas” (Mendes; Lopes, 2021, p. 7).	Araújo (2013) Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004) Oliveira (2013)

	<p>Envolve uma lógica sequencial.</p> <p>“[...] um procedimento simples que comprehende um conjunto de atividades conectadas entre si, e prescinde de um planejamento para delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos disciplinares de forma integrada para uma melhor dinâmica no processo ensino aprendizagem (Oliveira, 2013, p. 39).</p>	
Freitas (2023)	<p>“[...] a sequência didática consiste em uma metodologia que busca organizar e relacionar as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática, permitindo uma análise das intervenções realizadas e uma compreensão mais clara do sentido atribuído a cada atividade em relação aos objetivos educacionais propostos. A sequência didática busca integrar diferentes atividades e estratégias de ensino em um conjunto articulado e estruturado de aulas. Ela se baseia na ideia de que a aprendizagem é um processo cumulativo e progressivo, que precisa ser organizado de forma sistemática e coerente. Ela se estrutura a partir da definição de objetivos de aprendizagem até a seleção de conteúdos, estratégias de ensino e avaliação, passando pela preparação de materiais e recursos didáticos, além da avaliação e revisão constante do processo de ensino e aprendizagem” (Freitas, 2023, p. 21).</p> <p>“As sequências didáticas ajudam a identificar o objetivo de cada atividade dentro da construção do conhecimento ou da aprendizagem de vários conteúdos, permitindo uma avaliação da adequação ou não de cada atividade, a necessidade de outras ou a importância que deve ser direcionada a cada uma delas” (Zabala, 1998, p. 20).</p>	Zabala (1998)
Destro (2022)	<p>“SD é ‘um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais’ (Zabala, 1998, p. 18). Para Guimarães e Giordan (2013, p. 2), ‘SD é um conjunto de atividades articuladas e organizadas de forma sistematizada, em torno de uma problematização central’. Em se tratando da EI, as sequências didáticas, ‘possibilitam um trabalho organizado paulatinamente em torno do potencial neurológico da criança, permitindo o crescimento e o aprofundamento em conceitos e em saberes, pouco a pouco, de acordo com a curiosidade e estimulação presentes nestas salas de aula (Almeida, 2015, p. 11) [...]’ (Destro, 2022, p. 36-37).</p> <p>“Para finalizar, Porto, Lapuente, Nörnberg (2018, p. 30) advertem que mesmo que as sequências didáticas não tenham uma única definição, todas apresentam as seguintes características: ‘sequencialidade, a progressão entre as atividades e a sistematização, pois uma atividade está relacionada a outra através de passos ou etapas encadeadas que visam ao aprofundamento e a uma maior complexidade em torno dos conceitos ou conteúdos estudados” (Destro, 2022, p. 38).</p>	Zabala (1998) Guimarães; Giordan (2013) Almeida (2015) Porto; Lapuente; Nörnberg (2018)

Cerentini (2022)	“A sequência didática interativa é uma proposta didática-metodológica, que desenvolve uma série de atividades, tendo como ponto de partida a aplicação do círculo hermenêutico-dialético para identificação de conceitos/definições, que subsidiam os componentes curriculares (temas), e, que são associados de forma interativa com teoria(s) de aprendizagem e/ou propostas pedagógicas e metodologias, visando a construção de novos conhecimentos e saberes” (Oliveira, 2013, p. 43).	Oliveira (2013)
Silva (2023)	“[...] as sequências de atividades de ensino/aprendizagem, ou sequências didáticas, são uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática. Assim, pois, poderemos analisar as diferentes formas de intervenção segundo as atividades que se realizam e, principalmente, pelo sentido que adquirem quanto a uma sequência orientada para a realização de determinados objetivos educativos. As sequências podem indicar a função que tem cada uma das atividades na construção do conhecimento ou da aprendizagem de diferentes conteúdos e, portanto, avaliar a pertinência ou não de cada uma delas, a falta de outras ou a ênfase que devemos lhe atribuir” (Zabala, 1998, p. 20).	Zabala (1998)
Braga (2020)	“A Sequência didática proposta está organizada com atividades de ensino com viés investigativo, possui momentos de sistematização do conhecimento trabalhado e outros de verificação dos conhecimentos construídos, conforme apresentado” (Braga, 2020, p. 23).	Não apresenta embasamento para o conceito.

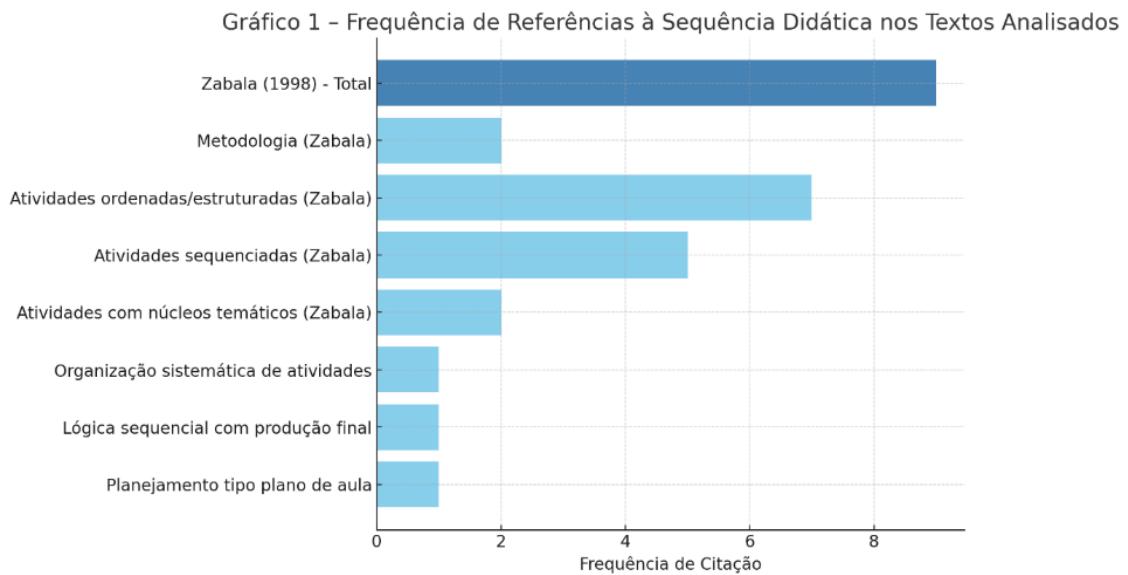
Fonte: elaboração própria

Dos 18 textos analisados, nove (50%) utilizam Zabala (1998) como referência principal.

Desses, dois abordam a metodologia, sete tratam de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas, cinco discutem atividades sequenciadas e dois mencionam atividades com núcleos temáticos. Além disso, há referências à organização sistemática de atividades, à lógica sequencial com produção final e a um planejamento semelhante a um plano de aula, com duração estendida e foco em atividades investigativas.

Para uma melhor compreensão, tem-se a seguir o Gráfico 1, em que são reunidas referências teóricas sobre sequência didática. A elaboração do gráfico baseou-se na frequência com que os autores são citados, nos textos analisados, especificamente em relação à temática da sequência didática. O objetivo é representar visualmente a recorrência dessas citações, destacando os autores que mais se sobressaem por suas contribuições teóricas à organização, estruturação e desenvolvimento de sequências didáticas.

Assim, o Gráfico 1 exemplifica, de uma forma mais visual, a quantidade das vezes que os autores abordam a sequência didática:

Gráfico 1– Textos analisados

Fonte: elaboração própria

Conforme citado, Zabala (1998) é a principal referência, tendo sido mencionado nove vezes, o que demonstra a ampla utilização de seu livro para fundamentar os conceitos de sequência didática. Os autores Rocha (2022), Silveira e Lepre (2022), Freitas (2023), Destro (2022) e Silva (2023) recorrem diretamente às formulações de Zabala, citando trechos literais de sua obra, em seus textos. Por sua vez, os autores Lima (2022), Martins (2020), Souza (2020) e Spode (2023) fundamentam-se nas contribuições do autor, para construir seus entendimentos sobre a temática da sequência didática.

Nesse contexto, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) aparecem em três textos, sendo reconhecidos pelo trabalho que aplica o conceito de sequência didática ao ensino de gêneros textuais e ao desenvolvimento das competências linguísticas dos educandos. Além disso, Araújo (2013) e Lima (2018, 2022) são mencionados duas vezes cada, ao apontarem a sequência didática como uma estratégia de ensino planejada e organizada, com ênfase em sua aplicação prática na pedagogia. Também se observa a influência de documentos oficiais, como o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI, 1998), o qual é citado uma vez, enfatizando sua relevância na consolidação do conceito de sequência didática, no Brasil.

Outros autores contribuem com uma única citação cada: Garcia Júnior, Barbosa e Vieira (2020) tratam a sequência didática como uma ferramenta metodológica detalhada, para elevar

o nível de aprendizado das crianças; Miguel (2021) a conceitua como um conjunto de atividades que servem de meio para a construção do conhecimento; Rocha (2022) reforça a importância das atividades estruturadas e articuladas dentro da sequência didática; Silveira e Lepre (2022) exploram a relação entre núcleos temáticos e a organização das atividades, na sequência didática; Freitas (2023) destaca a sequência didática como uma metodologia capaz de integrar diferentes atividades de ensino; e, por fim, Destro (2022) relaciona a sequência didática ao conceito de problematização central na aprendizagem. Em conjunto, essas referências evidenciam a riqueza e a diversidade de abordagens teóricas e práticas que sustentam o conceito de sequência didática, na educação.

A recorrência de Zabala em nove textos reforça sua relevância como referência na discussão sobre sequência didática. Antoni Zabala é natural da Catalunha, Espanha, formou-se em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidade de Barcelona. Educador e escritor, é autor de diversos livros sobre educação, incluindo a *Prática Educativa: como ensinar* (1998), *Enfoque globalizador e pensamento complexo* (2002). Seu trabalho se concentra no desenvolvimento curricular e na formação de professores, atuando como consultor para escolas e ministérios da educação, em diversos países da América Latina, como Argentina, Peru, Bolívia e México (Epifanio *et al.*, 2011).

É igualmente oportuno citar os demais autores, pois também contribuem significativamente para a discussão sobre sequência didática, levando-se em conta seu papel enquanto pesquisadores na área. Um deles é Joaquim Dolz, professor da Universidade de Genebra (Suíça), especialista em didática de línguas e formação de professores. Desde a década de 1990, Dolz atua na elaboração de planos de ensino e materiais didáticos baseados no Interacionismo Sociodiscursivo, abordagem que norteia grande parte de suas pesquisas. Ele coordena os grupos de pesquisa Grupo de Pesquisa em Alfabetização, Leitura e Escrita (GRAFE) e Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação e das Instituições Escolares de Mato Grosso do Sul (HISTEL), sendo também autor de obras de referência, como *Gêneros orais e escritos na escola* (2004) (Lousada *et al.*, 2023).

Michèle Noverraz é formadora de professores no Seminário Pedagógico de Genebra. Ela colaborou com Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly na elaboração de sequências didáticas para o ensino da expressão oral e escrita, cooperando significativamente para a didática de gêneros textuais (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004).

Bernard Schneuwly é professor da Universidade de Genebra, psicólogo e doutor em Ciências da Educação. Desde a década de 1980, pesquisa como as crianças aprendem a escrever,

com ênfase na linguagem oral e escrita. Suas ideias sobre gêneros e tipos de discurso influenciaram os Parâmetros Curriculares Nacionais no Brasil. A partir de seus estudos, foram desenvolvidas as sequências didáticas para o ensino da expressão oral e escrita. Schneuwly também colabora com a PUC-SP, onde suas propostas vêm sendo adaptadas em materiais didáticos inspirados no modelo suíço (Pellegrini, 2002).

As informações sobre a trajetória acadêmica e a atuação de Denise Lino de Araújo foram obtidas em seu Currículo Lattes, no qual consta que é professora titular da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), atuando nos cursos de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino. Possui formação sólida em linguística aplicada, com graduação em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), mestrado em linguística aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e pós-doutorado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Suas pesquisas concentram-se no ensino de língua portuguesa, transposição didática, currículo e formação de professores, além de coordenar alguns projetos, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID Letras/UFCG) (2022–2024). É membro do Grupo de Trabalho (GT) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL) e de grupos de pesquisa voltados ao ensino de língua materna.

Da mesma forma, os dados referentes a Priscila Caroline Miguel foram extraídos de seu currículo na plataforma Lattes. Ela é doutoranda e mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – Câmpus de Marília, com bolsas concedidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Graduada em Psicologia pela Universidade de Marília (Unimar), atua na área de Educação, enfocando a Psicologia do Desenvolvimento. Faz parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral (GEPPEI) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação (GEPEDEME), desenvolvendo pesquisas sobre as seguintes temáticas: desenvolvimento moral, relações interpessoais na escola, formação docente, literatura infantil e Educação Integral. Não foi possível localizar informações biográficas dos demais autores, apesar das buscas realizadas em diversas fontes e plataformas de pesquisa acadêmica.

É interessante notar que, embora os autores apresentem conceitos distintos, todos convergem para um objetivo comum: oferecer ao estudante o acesso ao conhecimento, por meio da utilização das sequências com um núcleo em comum. Dessa forma, os conceitos propostos

pelos autores não apenas legitimam a escolha da sequência didática como metodologia, mas também fornecem subsídios para sua aplicação prática, assegurando que as propostas de atividades planejadas sejam significativas e direcionadas à construção de um ambiente educacional inclusivo, participativo e equitativo.

Por outro lado, o Pantanal se apresenta como um bioma ideal para ilustrar a riqueza da diversidade na natureza, servindo como base para reflexões sobre interdependência e equilíbrio ecológico. Na próxima sessão, será apresentada a sequência didática sobre a diversidade na natureza, explorando como esse ecossistema pode ser usado para promover a aprendizagem e a valorização das diferenças.

4.3 - Sequência didática sobre diversidade na natureza

A diversidade está presente tanto na natureza quanto na sociedade humana, sendo um elemento essencial para a harmonia e equilíbrio de ambos. Nos ecossistemas, diferentes espécies coexistem, cada uma com suas características e formas únicas de adaptação ao ambiente. Da mesma maneira, os seres humanos apresentam habilidades, formas de aprendizagem e necessidades variadas, tornando cada indivíduo único. No ambiente escolar, a inclusão desempenha um papel fundamental, ao defender que todas as crianças, independentemente de suas diferenças, tenham igualdade de oportunidades para aprender, se desenvolver e participar ativamente da comunidade escolar.

A sequência didática foi elaborada para explorar a diversidade natural do Pantanal e, em função dela, refletir sobre a diversidade humana, promovendo uma abordagem lúdica e interativa sobre a inclusão. A partir de livros voltados para crianças e propostas de atividades sensoriais e artísticas, as crianças terão contato com diferentes tipos de deficiências, compreendendo que todas as pessoas são únicas e importantes, na sociedade.

O processo de escolha dos livros ocorreu com base em critérios que priorizaram livros que, além de retratarem a fauna, flora e paisagens características da região do Pantanal, também apresentassem narrativas acessíveis e envolventes para o público da Educação Infantil. Buscou-se selecionar títulos que possibilitassem conexões entre o meio ambiente (Pantanal) e valores humanos, como respeito, empatia e valorização das diferenças. Além disso, foi considerada a qualidade das ilustrações, a linguagem adequada à faixa etária e o potencial das histórias, para estimular o diálogo e a imaginação das crianças, correlacionando cada obra às temáticas.

A cada encontro, foi abordada uma temática específica, como a deficiência visual, auditiva, física, intelectual, TEA e Altas Habilidades/Superdotação, através de leituras de histórias, dramatizações e propostas de atividades, para as crianças vivenciarem momentos e reflexões relacionadas com a valorização das diferenças. O encerramento da sequência representou a culminância das aprendizagens, momento em que as crianças tiveram a oportunidade de refletir sobre o que aprenderam, identificaram as diferentes deficiências e reforçaram o valor da inclusão na escola e na sociedade. Assim, a proposta não apenas buscou ensinar sobre diversidade, mas também estimular o desenvolvimento de um ambiente mais acolhedor, respeitoso e acessível a todos, ou seja, um ambiente inclusivo.

Quadro 3 – Sequência didática para o desenvolvimento de um ambiente inclusivo na Educação Infantil

Encontros Data: 06/05	Temáticas	Propostas de atividades para o último ano da Educação Infantil (5 a 6 anos)
1	A diversidade na natureza e entre os seres Humanos	<p>Objetivos Identificar e valorizar as diferenças entre os seres humanos e entre os animais, enfatizando a diversidade na natureza pantaneira.</p> <p>Materiais Livro: <i>Renê, o aprendiz pantaneiro</i> (Dichoff, 2022), imagens impressas, papéis, lápis de cor, tintas, cola, revistas para recorte, elementos naturais ou que remetam às texturas do Pantanal e papel <i>kraft</i>.</p> <p>Desenvolvimento 1- Roda de Conversa Reúna as crianças em uma roda de conversa e faça algumas perguntas para estimular a curiosidade: O que é ser diferente?/As pessoas são todas iguais?/Os animais são todos iguais?/O que seria do mundo, se tudo fosse igual? Explique que a diversidade significa que existem formas diferentes de ser, tanto na natureza quanto entre as pessoas.</p> <p>2- Observação da diversidade na natureza do Pantanal - Apresente imagens, vídeos do Pantanal e peça para as crianças observarem os diferentes tipos de: * Animais (peixes, aves, mamíferos, répteis); * Plantas (árvores altas, arbustos, plantas aquáticas); * Cores e formas da paisagem. Pergunte: - Todos os animais são iguais? Cada um vive da mesma forma? - Como alguns animais se adaptam ao ambiente do Pantanal?</p>

		<p>- Vocês conhecem animais que vivem na água? Quais vivem na terra?</p> <p>Relacione isso com as pessoas:</p> <p>- Assim como os animais são diferentes, as pessoas também são. Algumas andam, outras usam cadeira de rodas. Algumas falam, outras se comunicam de outro jeito. Mas todas são importantes.</p> <p>3- Leitura do livro <i>Renê, o aprendiz pantaneiro</i> (Dichoff, 2022) pela(o) docente.</p> <p>Durante a leitura, é necessário fazer pausas estratégicas para refletir sobre as diferenças entre os personagens e o que Renê aprende com cada um.</p> <p>Exemplo de perguntas durante a leitura:</p> <p>- O que Renê está descobrindo sobre o Pantanal?/Os animais e as pessoas que ele encontra, são diferentes?/O que ele aprende com essas diferenças?</p> <p>4- Atividade lúdica e ilustrativa - oficina de artes</p> <p>- Conduza uma pintura coletiva do Pantanal, a partir de um grande desenho coletivo, representando uma paisagem típica do Pantanal (a fauna, a flora, os rios e/ou outros aspectos naturais). Utilize papel <i>kraft</i> e fixe em local acessível. As crianças, em grupos, poderão interagir com a imagem, utilizando diferentes materiais (tintas, pincéis, lápis de cor, papéis coloridos, areia, elementos naturais, entre outros), explorando cores, formas e texturas.</p> <p>5- Atividade alternativa</p> <p>Criando um mural do Pantanal: propor que cada criança ou grupo, busque nas imagens impressas e expostas na mesa central, aquela que, em sua percepção, melhor representa o Pantanal. Após a escolha, as crianças serão convidadas a compartilharem oralmente os motivos que as levaram a selecionarem determinada imagem, explicando o que ela representa e por que se relaciona à ideia que têm sobre o Pantanal.</p>
Data: 13/05	2 Deficiência Auditiva	<p>Objetivo</p> <p>Conhecer aspectos da Deficiência Auditiva, a partir da relação com a diversidade na natureza pantaneira, buscando o desenvolvimento de um ambiente inclusivo na Educação Infantil.</p> <p>Materiais</p> <p>Livro: <i>Pacu</i>: era um peixe que vivia feliz nas águas do Rio Paraguai (Mourão, 2002), <i>data show</i>, caixinha de som, imagens reais impressas de animais, peixe em feltro, bacia, madeira.</p>

	<p>Desenvolvimento</p> <p>1- Roda de conversa</p> <p>Reúna as crianças em uma roda de conversa e introduza o tema Deficiência Auditiva. Inicie a atividade apresentando um painel com informações visuais e objetivas sobre o assunto, de forma clara e acessível. Pergunte à turma o que sabem sobre isso e o que gostariam de aprender. Incentive-os a compartilharem suas ideias e dúvidas. Discuta sobre definições, causas, nomenclaturas, formas de comunicação, dificuldades e potencialidades relacionadas à Deficiência Auditiva. De maneira simples e acessível, explique que algumas pessoas escutam muito pouco ou não escutam, e que isso pode acontecer por diferentes razões. Fale sobre os diversos modos de comunicação, como a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a leitura labial e o uso de aparelhos auditivos.</p> <p>2- Exploração dos sons e silêncios</p> <p>Peça que fechem os olhos e fiquem em silêncio por alguns instantes, prestando atenção aos sons ao redor. Em seguida, converse sobre o que perceberam e como seria a experiência de não ouvir. Explique, de forma simples, que algumas pessoas escutam de maneira diferente ou não escutam, e por isso se comunicam com gestos, expressões e Libras. Diga que hoje elas conhecerão um personagem muito especial: um peixe e que os peixes escutam de forma diferente dos humanos. Utilize uma bacia com água e um pedaço de madeira, para demonstrar como os peixes percebem os sons por meio das vibrações na água. Bata levemente o pedaço de madeira na lateral da bacia e peça que as crianças observem as ondulações formadas, explicando que, assim como elas veem as ondas, os peixes sentem essas vibrações, explicando que eles não têm orelhas como os humanos, mas sentem os sons com o corpo. Apresente, então, o peixe em feltro (pacu).</p> <p>3- Leitura do livro <i>Pacu</i>: era um peixe que vivia feliz nas águas do Rio Paraguai (Mourão, 2002) pela(o) docente.</p> <p>Inicie a leitura, utilizando o peixe em feltro representando o peixe Pacu, trazendo uma interação com as crianças. Estimule-as a participarem da história, imitando sons da água, movimentos de peixes ou até criando gestos com o corpo para representar emoções. Essa abordagem promove não apenas a escuta atenta e o desenvolvimento da linguagem oral, mas também fortalece o senso de inclusão e empatia entre eles.</p> <p>4- Introdução à Língua de Sinais</p> <p>Mostre à turma imagens de alguns animais do Pantanal e ensine o sinal correspondente na Língua Brasileira de Sinais (Libras). Enfoque o peixe, mencionando sobre o Rio Paraguai que perpassa pelo Pantanal, mencione que a turma aprenderá em</p>
--	--

		<p>Libras a música <i>Peixe vivo</i>. Antes do encontro, utilize o vídeo disponível no seguinte <i>link</i> para se apropriar e ouvir a música:[https://www.youtube.com/watch?v=sWpE5kPhUX8]. Após ouvirem, uma convidada (professora de Libras) poderá ensinar as crianças como são os sinais da música. Finalize com eles apresentando para a Coordenação Pedagógica ou Direção.</p>
Data: 20/05	3	<p>Deficiência Visual</p> <p>Objetivo Conhecer aspectos da Deficiência Visual a partir da relação com a diversidade na natureza pantaneira, buscando o desenvolvimento de um ambiente inclusivo na Educação Infantil.</p> <p>Materiais Livro: <i>Rio Taquari e a lua</i> (Dichoff, 2024), imagens impressas, pedrinhas, folhas secas, areia, computador, pelúcia de animais, data show e caixinha de som.</p> <p>Desenvolvimento</p> <p>1- Roda de conversa Reúna as crianças em uma roda de conversa. Antes de iniciar a apresentação da história, converse com as crianças sobre a experiência de não enxergar (Deficiência Visual), discuta sobre definições, causas, nomenclaturas, formas de comunicação, dificuldades, potencialidades relacionadas à Deficiência Visual e como algumas pessoas vivem dessa maneira todos os dias. Pergunte: - Vocês imaginaram como seria perceber o mundo sem usar os olhos?/Como as pessoas cegas conseguem sentir e entender o ambiente ao redor?/Quais outros sentidos podemos usar para perceber a natureza?</p> <p>2- Apresentação do vídeo do livro pela(o) docente. Apresentação e a contação da história do livro <i>O Rio Taquari e a lua</i> (Dichoff, 2024) por meio do vídeo (https://www.youtube.com/watch?v=RpVsBwG8zWs).</p> <p>3- Caminhando no Rio Após ouvirem a história, as crianças serão vendadas para que possam vivenciar a experiência de não utilizar a visão, estimulando assim os demais sentidos. Para tornar essa <i>vivência</i> mais imersiva, o ambiente será transformado em um cenário sensorial, onde elas explorarão diferentes texturas e sons enquanto caminham. O cenário contará com: - Um grande tecido no chão, simbolizando o Rio Taquari, elementos naturais, como pedrinhas, folhas, conchas, terra, permitindo que sintam as diferentes superfícies e texturas sob os pés e mãos, luzes suaves ou lanternas, representando a lua, criando um clima de mistério e encantamento para enriquecer a experiência sensorial.</p>

		<p>- Após a proposta de atividade, procurar ouvir a experiência de cada uma sobre essa vivência reflexiva, relacionada como as pessoas cegas percebem o mundo ao seu redor.</p>
<p>Data: 27/05</p> <p>4</p>	<p>Deficiência Física</p>	<p>Objetivo Conhecer aspectos da Deficiência Física, a partir da relação com a diversidade na natureza pantaneira, almejando o desenvolvimento de um ambiente inclusivo na Educação Infantil</p> <p>Materiais Livro: <i>Fogo no Pantanal</i>: a deusa da chuva está machucada (Leite, 2024a), imagens impressas de figuras de onças pintadas; uma cabeça de onça confeccionada em espuma; caixas de papelão, giz de cera, giz, lápis de cor e <i>data show</i>.</p> <p>Desenvolvimento 1 - Roda de conversa Reúna as crianças em uma grande roda de conversa. Apresente a cabeça de onça em espuma e diga que irão conhecer a história de uma onça muito especial chamada Amanaci, que vivia no Pantanal. Explique que ela teve suas patinhas queimadas durante uma queimada na floresta e por causa disso, ela passou a se mover de forma diferente. A personagem principal precisou de cuidados especiais, aprendeu a viver e se adaptar com suas novas limitações. Discuta sobre definições, causas, nomenclaturas, formas de comunicação, dificuldades e potencialidades relacionadas à Deficiência Física. 2- Leitura do livro <i>Fogo no Pantanal</i>: a deusa da chuva está machucada (Leite, 2024a) pela(o) docente. Inicie a leitura do livro e utilize uma pelúcia de onça-pintada com as patinhas enfaixadas para representar Amanaci, a protagonista que foi ferida durante a queimada. Enquanto narra a história, incentive as crianças a observarem a onça e refletirem sobre seus sentimentos, tornando a experiência mais sensorial e significativa. 3- Pintando onças do Pantanal A proposta de atividade começa com a apresentação, em projetor, de diversas imagens de onças com diferentes tamanhos, cores e pelagens, ressaltando que cada uma tem pintas únicas. Após isso, as crianças, podem manusear imagens impressas que estarão em cima da mesa, estimulando o olhar atento e o toque. Em seguida, serão convidadas a desenharem suas próprias onças em caixas de papelão, usando giz molhado ou carvão. Durante a criação, será reforçada a ideia de que as pintas tornam cada onça única, assim como cada criança, valorizando a diversidade e o vínculo com a natureza.</p>

Data: 03/06	5 Deficiência Intelectual	<p>Objetivo Conhecer aspectos da Deficiência Intelectual, a partir da relação com a diversidade na natureza pantaneira, buscando o desenvolvimento de um ambiente inclusivo na Educação Infantil.</p> <p>Materiais Livro <i>Tamanduá-Bandeira e as estradas do Pantanal</i> (Leite, 2024b), papel kraft ou cartolina, imagens impressas, cola, tesoura, lápis, lápis de cor, giz de cera, pincéis e tinta guache.</p> <p>Desenvolvimento</p> <p>1- Roda de conversa</p> <p>Reúna as crianças em uma roda de conversa e introduza a proposta de atividade, explicando que conhecerão a história de um animal do Pantanal que enfrenta desafios em sua caminhada, associando isso às diferentes formas de aprendizado. Apresente o livro <i>Tamanduá-bandeira e as estradas do Pantanal</i> (Leite, 2024b). Desperte a curiosidade, com perguntas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vocês conhecem o tamanduá-bandeira?/Quais dificuldades ele pode encontrar diariamente? <p>Após ouvir as respostas, introduza o tema Deficiência Intelectual. Discuta sobre definições, causas, nomenclaturas, formas de comunicação, dificuldades e potencialidades das pessoas com esta deficiência, explicando que, assim como os animais enfrentam desafios na natureza, algumas pessoas têm dificuldades para aprender e precisam de mais tempo ou apoio. Questione a turma sobre o que sabe sobre o tema e incentive a reflexão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vocês conhecem alguém que aprende de um jeito diferente? Explique que a Deficiência Intelectual não significa que a pessoa não pode aprender, mas sim que precisa de estratégias e suporte específicos para desenvolver suas habilidades. Faça um paralelo com o tamanduá, mostrando que, assim como ele precisa de ajuda para atravessar a estrada, algumas pessoas precisam de apoio para aprender e realizar tarefas diárias com mais segurança e autonomia. <p>2- Leitura do livro <i>Tamanduá-Bandeira e as estradas do Pantanal</i> (Leite, 2024a) pela(o) docente.</p> <p>Inicie a leitura do livro e, durante a narrativa, destaque o desafio enfrentado pelo tamanduá, ao tentar atravessar a estrada. Estabeleça um paralelo com a vida real. Assim como o tamanduá precisa de ajuda para se proteger e chegar ao outro lado, com segurança, algumas pessoas também precisam de apoio no dia a dia, seja para aprender, seja para se comunicar, seja ainda para realizar determinadas tarefas. Reforce que oferecer ajuda, com respeito e carinho, é uma forma de construir um mundo mais justo e acolhedor para todos.</p>
------------------------------	--	--

		<p>3- Construção do Mural Coletivo</p> <p>Apresente um grande papel <i>kraft</i> ou cartolina, onde será criado o mural. Organize a atividade em duas partes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Um grupo será formado pelos falantes, que irão contar ou descrever suas ideias sobre os desafios enfrentados pelo tamanduá para atravessar a estrada. - O outro grupo será responsável por desenhar o que o colega falou. <p>Distribua os materiais para o segundo grupo, a fim de que registrem no mural. Ao final, convide todos para observarem o resultado e, em roda, pergunte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que aprendemos com essa travessia?/Como podemos ajudar nossos colegas, diariamente?/Como o tamanduá foi ajudado? <p>Finalize, reforçando a mensagem de que cada um tem um papel importante na travessia da vida em grupo e que, juntos, mesmo com as diferenças, todos podem chegar mais longe.</p>
<p>Data: 10/06</p> <p>6</p>	<p>Síndrome de Down</p>	<p>Objetivo Conhecer aspectos da Síndrome de <i>Down</i> a partir da relação com a diversidade na natureza pantaneira, buscando o desenvolvimento de um ambiente inclusivo na Educação Infantil.</p> <p>Materiais Livro: <i>A grande aventura do pintado na piracema</i> (França, 2023), peixe em feltro, imagens impressas.</p> <p>Desenvolvimento</p> <p>1- Roda de conversa Reúna as crianças em uma grande roda de conversa, introduzindo o tema Síndrome de <i>Down</i>. Discuta sobre definições, causas, nomenclaturas, formas de comunicação, dificuldades e potencialidades das pessoas com Síndrome de <i>Down</i>. Traga algumas fotos impressas de crianças com Síndrome de <i>Down</i> e pergunte às crianças o que elas sabem ou gostariam de saber sobre o tema, incentivando a curiosidade. Explique que a Síndrome de <i>Down</i> é uma condição com a qual algumas pessoas nascem. Mas que isso não impede que elas brinquem, sonhem e participem de tudo, como qualquer outra pessoa. Em seguida, diga que a turma vai conhecer a história de um peixe muito especial, que tem pintas no corpo, uma característica única que o torna diferente dos outros peixes e, ao mesmo tempo, muito importante.</p> <p>2- Leitura do livro <i>A grande aventura do pintado na piracema</i> (França, 2023) pela(o) docente. Apresentar o livro para as crianças juntamente com o personagem do pintado confeccionado em feltro, para que possam visualizar, de forma concreta e encantadora, o</p>

		<p>protagonista da história. À medida que a leitura for acontecendo, utilize o peixinho de feltro para interagir com a turma, movimentando-o conforme as ações da narrativa, fazendo o personagem nadar, pular, se esconder e até conversar com as crianças, tornando o momento mais dinâmico, lúdico e envolvente, de maneira a favorecer a atenção, a imaginação e a participação ativa das crianças.</p> <p>3- Quebra-cabeça</p> <p>Imprima imagens de crianças com Síndrome de <i>Down</i> e do peixe pintado. Cole-as em uma parede, para que as crianças tenham uma referência visual. Em seguida, utilize a repetição dessas imagens para confeccionar quebra-cabeças, os quais serão distribuídos entre os grupos, cada um composto por aproximadamente quatro crianças. Após a montagem, promova uma nova roda de conversa com a turma, incentivando a observação e o diálogo. Estimule-os a comentar sobre as características marcantes de cada imagem, ressaltando a relevância de valorizar as diferenças e respeitar a individualidade de cada pessoa.</p>
Data: 17/06	7 Transtorno do Espectro Autista	<p>Objetivo Conhecer aspectos do Transtorno do Espectro Autista, a partir da relação com a diversidade na natureza pantaneira, buscando o desenvolvimento de um ambiente inclusivo na Educação Infantil.</p> <p>Materiais Livro <i>Ele: o guardião da natureza</i> (Dichoff, 2021), Folha A4, lápis, borracha, papelão, tinta guache, papel picado, algodão colorido, giz de cera, cola e fita adesiva.</p> <p>Desenvolvimento</p> <p>1- Roda de conversa Reúna as crianças em uma roda de conversa e introduza o tema do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Discuta sobre definições, causas, nomenclaturas, formas de comunicação, dificuldades e potencialidades, de modo simples e acessível. Comece fazendo perguntas para descobrir o que a turma sabe sobre o assunto e quais curiosidades tem. Enfatize que o TEA é uma das muitas características que tornam cada indivíduo único, e que a inclusão é fundamental para garantir a participação ativa dessas pessoas em todos os espaços da sociedade, especialmente na escola.</p> <p>2- Leitura do livro <i>Ele: o guardião da natureza</i> (Dichoff, 2021), pela(o) docente. Inicie a leitura e explique o que é o TEA, enfatizando que cada criança é única e especial. Destaque que o personagem do livro é um menino com TEA e tem muito a ensinar, com sua maneira singular de ver o mundo. Mostre como ele amava a natureza e</p>

		<p>gostava de cuidá-la e que, assim como ele, as crianças também podem ser os guardiões do Pantanal.</p> <p>3- Confecção de símbolo do TEA Apresente às crianças o símbolo do TEA, explique que ele representa que cada pessoa é única e especial, como cada peça de um quebra-cabeça que se encaixa de um jeito diferente. Entregue para cada criança, ou para duplas, um molde do laço do TEA, para que possam desenhar em uma folha em branco. Em seguida, distribua peças de quebra-cabeça recortadas em papel A4, a fim de que as crianças possam preencher o laço, colando as peças sobre o molde desenhado na folha. Após a colagem, incentive-as a caracterizar e decorar seus laços de maneira criativa, utilizando materiais variados, como papel picado, tinta guache, algodão colorido, giz de cera ou outros elementos disponíveis. A atividade reforça, de forma lúdica e sensível, que cada pessoa é única e especial, assim como cada peça que forma o laço do respeito.</p> <p>4- Guardiões do Pantanal Para finalizar, entregue a cada criança uma carteirinha simbólica, nomeando-a como Guardião ou Guardiã do Pantanal, inspirada no personagem do livro <i>Ele: o guardião da Natureza</i> (Dichoff, 2021). Explique que, ao aprenderem sobre o respeito às diferenças e sobre a importância de cuidar do meio ambiente, cada um se torna um verdadeiro defensor da vida, no Pantanal e no mundo. Assim como o personagem principal protege a natureza com coragem e amor, todos nós podemos fazer o bem, cuidando das pessoas e do planeta, com empatia, responsabilidade e união.</p>
Data: 24/06	8 Altas Habilidades/ Superdotação	<p>Objetivo Conhecer aspectos das Altas Habilidades e Superdotação, com base na relação com a diversidade na natureza pantaneira, procurando o desenvolvimento de um ambiente inclusivo na Educação Infantil.</p> <p>Materiais Imagens impressas; caixa de papelão, pelúcias de animais, imagens impressas, massinha de modelar, baú.</p> <p>Desenvolvimento 1- Roda de conversa: Reúna as crianças em uma roda de conversa, apresentando uma imagem impressa do joão-de-barro, destacando sua habilidade de construir a própria casa, diferenciando-se das outras aves. Use esse exemplo para introduzir o conceito de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Discuta sobre definições,</p>

	<p>causas, nomenclaturas, formas de comunicação, dificuldades e potencialidades, explicando que algumas pessoas apresentam muita facilidade em determinadas áreas, como intelecto, criatividade, esportes ou liderança. Pergunte à turma o que sabe sobre o tema e incentive a reflexão sobre como essas habilidades influenciam o aprendizado e a vida em sociedade. Em seguida, diga às crianças que irão conhecer um personagem muito especial e que tem uma habilidade muito diferente. Ele é capaz de construir sua própria casa, utilizando materiais da natureza. Para tornar esse momento ainda mais dinâmico, mostre imagens reais do joão-de-barro e de sua casa feita de barro.</p> <p>2- Produção de uma história do joão-de-barro Para iniciar a atividade, apresente à turma o baú mágico (uma caixa de papelão decorada), explicando que dentro dele há elementos encantados que vão ajudar na criação de uma nova história do joão-de-barro, agora em companhia de seus amigos do Pantanal.</p> <p>As crianças serão chamadas individualmente para retirar do baú um elemento-surpresa, como uma imagem, pelúcia ou objeto. Ao pegar o item, cada criança contribuirá com uma parte da história, dizendo algumas frases, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O joão-de-barro estava construindo sua casa, quando encontrou uma capivara/O sol brilhava forte, quando ele viu uma sucuri se aproximando. <p>Durante todo o processo, a pesquisadora será responsável por costurar a narrativa, relacionando as ideias das crianças, de forma lógica, divertida e coerente. Ela também atuará como escriba, registrando a história no quadro ou em uma folha de papel <i>kraft</i> fixada na parede.</p> <p>3- Oficina – João-de-barro ganhando vida Ofereça argila ou massinha às crianças e proponha que criem a casa do joão-de-barro.</p> <p>Explique que o joão-de-barro constrói uma morada firme e diferenciada, feita com barro e moldada com dedicação. Explique que as crianças com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) podem criar, pensar, resolver problemas, liderar, movimentar corpos etc., de maneira surpreendente, além da média. Enquanto moldam, observe as ideias e formas que surgem. Valorize quem pensa diferente, quem tem agilidade, atenção aos detalhes ou soluções criativas.</p> <p>Ao final, pergunte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Foi fácil ou difícil? Independentemente da resposta, conduza uma reflexão com a turma, explicando que algumas crianças têm facilidade em determinadas tarefas, principalmente aquelas com Altas Habilidades ou Superdotação e que isso faz parte da diversidade presente na turma. Ressalte que, para essas crianças, certas atividades podem ser muito mais fáceis e prazerosas,
--	---

		enquanto, para outras, pode ser mais desafiador e está tudo bem: o importante é respeitar os diferentes ritmos e incentivar a colaboração entre todos.
9	Data: 30/06 Inclusão	<p>Objetivo Proporcionar conhecimento e orientações sobre a inclusão escolar, relacionando-os com a diversidade do Pantanal.</p> <p>Materiais <i>Data show, computador e caixinha de som.</i></p> <p>Desenvolvimento 1- Roda de Conversa e apresentação de um vídeo sobre inclusão escolar Reúna as crianças em uma roda da conversa e relembrre que, ao longo dos encontros, conheceram diferentes formas da diversidade e a necessidade de respeitar cada uma delas. Explique que inclusão significa acolher a todos, não apenas pessoas com deficiência, mas qualquer pessoa que tenha características diferentes, e que isso vale tanto na escola quanto na natureza. Destaque que, assim como os animais e as plantas são diversos e essenciais, no seu próprio jeito de ser, cada criança também é única e merece respeito e pertencimento. Em seguida, assista com a turma ao vídeo <i>As aventuras de Tonho e seus amigos do Pantanal / Bichos do Pantanal</i> (disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ENcy2YlfpU). Depois do vídeo, converse com as crianças sobre como a diversidade da fauna e flora do Pantanal pode nos ensinar sobre convivência e inclusão. Assim como os animais e plantas vivem juntos, em equilíbrio, mesmo sendo diferentes, nós também podemos viver com respeito e carinho pelas diferenças de cada um. 2- Visita ao espaço docente do Atendimento Educacional Especializado (AEE) Assim como o Pantanal é diverso em sua natureza, as pessoas também são diferentes e isso é o que torna o mundo mais bonito. Algumas crianças precisam de apoio para aprender, de maneira adequada, e o AEE existe justamente para isso. Nesta atividade, as crianças visitarão o espaço do Atendimento Educacional Especializado (AEE), conhecerão os materiais, recursos e estratégias usados para apoiar os estudantes com necessidades específicas. O(a) professor(a) do AEE explicará como o atendimento ajuda no desenvolvimento de cada educando e a importância da inclusão, na escola. Para encerrar, promova uma roda de conversa para refletirem sobre o que viram, o que mais gostaram e como todos podem ajudar a tornar a escola mais inclusiva, respeitando as diferenças, assim como na natureza do Pantanal.</p>

Data: 07/07	10	<p>Objetivo Finalizar a sequência didática para o desenvolvimento de um ambiente inclusivo na Educação Infantil, revisando e registrando o aprendido.</p> <p>Materiais Imagens impressas; máscaras de animais do Pantanal, diversos riscadores, suportes para desenho e plaquinhas impressas.</p> <p>Desenvolvimento</p> <p>1- Roda de conversa Reúna as crianças em uma grande roda de conversa, inicie um diálogo com a turma, retomando os principais aprendizados da sequência didática. Diga para eles que faremos um desfile, no qual cada um escolherá seu personagem favorito das histórias, quando usarão máscaras e terão de imitar o personagem correspondente.</p> <p>2- Desfile da diversidade no Pantanal Formem trios e escolham, na mesa central, um conjunto de máscaras de personagens do Pantanal. Cada trio representará um animal ou personagem associado a uma das condições trabalhadas durante o projeto. Junto com a máscara, cada grupo receberá uma plaquinha com o símbolo do público da educação especial correspondente. Durante o desfile, faça a leitura de uma frase curta de apresentação sobre o personagem e sua representação.</p> <p>1- <i>Pacu</i>: o peixe que vivia feliz nas águas do rio Paraguai (Mourão, 2002) - Deficiência Auditiva 2- <i>Rio Taquari e a lua</i> (Dichoff, 2024) - Deficiência Visual 3- <i>Fogo no Pantanal</i>: a deusa da chuva está machucada (Leite, 2024a) - Deficiência Física 4- <i>Tamanduá-Bandeira e as estradas do Pantanal</i> (Leite, 2024b) - Deficiência Intelectual 5- <i>A grande aventura do pintado na piracema</i> (França, 2023) - Síndrome de Down 6- <i>Ele</i>: o guardião da natureza (Dichoff, 2021) - Transtorno do Espectro Autista 7- Altas Habilidades/Superdotação – <i>Produção de uma história do joão-de-barro</i>. 8- Inclusão</p> <p>Após o desfile, peça que registrem todo o trabalho com desenho, ofereça diversos riscadores e suportes. Por fim, reúna todos e agradeça, mencionando que retomamos tudo o que aprendemos: que os animais do Pantanal são diferentes uns dos outros e nós</p>

		também. Aprendemos que há criança que corre, que anda devagar, que escuta com os olhos, que sente o mundo de um jeitinho especial – e todas são importantes. Ser diferente é o que nos torna únicos. Obrigada por participarem dessa aventura com o coração aberto. Vocês são nossos pequenos guardiões do Pantanal e da diversidade.
--	--	---

Fonte: elaboração própria

Melgarejo e Conceição (2025) enfatizam o papel da sequência didática como abordagem significativa, no contexto da Educação Infantil. A sequência didática enfocada neste trabalho reforça com clareza os apontamentos das autoras, quanto à relevância dessa metodologia no processo educativo.

Segundo as autoras, “[...] a sequência didática consiste em propostas de atividades com uma temática em comum que possibilita a contextualização e o trabalho sequenciado, com começo, meio e fim. Sendo assim, envolve um planejamento realizado com intenções e sistematizações específicas” (2025, p. 37). As autoras também destacam que essa modalidade organizativa do trabalho docente pode abranger “[...] uma amplitude de temáticas, buscando uma Educação Infantil inclusiva que ensine a todos e a cada um de forma a valorizar a Educação Integral” (Melgarejo; Conceição, 2025, p. 45).

A seguir, no Quadro 3, são apresentados ajustes que se mostraram necessários para promover um melhor acolhimento das crianças e favorecer a exposição dos conteúdos trabalhados ao longo dos encontros.

É importante ressaltar ainda o número de participantes da sequência didática, no GQE composto inicialmente por 16 educandos regularmente matriculados na turma. Contudo, em alguns encontros, observou-se uma redução na presença, devido a fatores externos, como baixas temperaturas, chuvas, adoecimentos e demais imprevistos, o que ocasionou uma participação reduzida em determinados dias.

Quadro 4 – Aplicação da sequência didática na Educação Infantil

Encontro	Duração	Nº de crianças faltantes	Ajustes e/ou informações
1	1h	9	<ul style="list-style-type: none"> • Foi criado um cenário temático para ambientar e envolver as crianças na atividade. • Preparamos um espaço especial para acolhê-los: cada educando recebeu um chapéu de pantaneiro, caracterizando-se e mergulhando com alegria no universo da história que contaríamos em seguida. Esse detalhe simples tornou o momento ainda mais significativo.
2	1h	4	<ul style="list-style-type: none"> • Foi criado um cenário temático para ambientar e envolver as crianças na atividade. • Foi exibido um cartaz simples e objetivo, com informações principais e imagens ilustrativas que facilitaram a compreensão do tema. Também mostramos um cartaz com o alfabeto na Língua Brasileira de Sinais (Libras), explicando que é a forma como muitas pessoas surdas se comunicam. • O livro foi totalmente impresso em folhas A4 e exposto em um varal especialmente montado, permitindo que as crianças visualizassem, com mais facilidade, cada parte da história de forma sequencial e atrativa. • Após ensinar a música proposta, a convidada interagiu, de modo dinâmico, com as crianças, ensinando sinais em Libras que representavam a inicial do nome de cada uma, além de sinais utilizados para solicitações comuns, no ambiente escolar, como: posso ir ao banheiro? e posso beber água?, Bom dia, boa tarde e boa noite. A atividade contribuiu para ampliar o vocabulário e incentivar hábitos de comunicação inclusiva, na sala de referência.
3	1h	4	<ul style="list-style-type: none"> • Foi criado um cenário temático para ambientar e envolver as crianças na atividade. • Foi exibido um cartaz simples e objetivo, contendo informações principais e imagens ilustrativas, facilitando a compreensão da temática. • As crianças foram conduzidas até outro espaço da sala de referência onde havia uma bacia com água e camalotes, vegetação típica do rio. Uma a uma, as crianças foram convidadas a tocar na água e no camalote com as mãos, explorando os elementos por meio do tato.

			<ul style="list-style-type: none"> Após essa experiência inicial, organizamos uma fila. Cada criança, com os olhos vendados, foi conduzida para sentir, agora com os pés, os elementos que representam o interior do rio, o qual foi adaptado por um pano na cor marrom, contendo folhas, vegetação, pedras e terra.
4	1h	4	<ul style="list-style-type: none"> Foi criado um cenário temático para ambientar e envolver as crianças na atividade. Foi exibido um cartaz simples e objetivo, com informações principais e imagens ilustrativas, facilitando a compreensão da temática. Utilizou-se como recurso lúdico uma cabeça de onça confecionada em espuma. . Ela foi passada entre as crianças, permitindo que interagissem de modo sensorial com a história e se aproximassem da personagem. Ao invés de projetar as imagens no telão para as crianças, apresentamos um quadro com um desenho em grafite, representando uma onça-pintada, estimulando o olhar artístico e a observação dos detalhes. Em vez de giz molhado ou carvão, substituímos por giz de cera colorido, giz comum ou lápis de cor.
5	1h	4	<ul style="list-style-type: none"> Foi criado um cenário temático para ambientar e envolver as crianças na atividade. Foi exibido um cartaz simples e objetivo, contendo informações principais e imagens ilustrativas, facilitando a compreensão da temática. O cenário da sala de referência foi arrumado como uma estrada, a fim de que eles pudessem visualizar melhor e entrar melhor na história que, posteriormente, o livro abordaria. Cada criança recebeu um crachá identificando o grupo ao qual pertencia. O grupo dos Falantes ficou responsável por relatar os desafios enfrentados pelo tamanduá, na estrada, enquanto o grupo dos Desenhistas desenhava, em um cartaz coletivo, as situações descritas oralmente pelos colegas.
6	1h	8	<ul style="list-style-type: none"> Foi criado um cenário temático para ambientar e envolver as crianças na atividade. Foi exibido um cartaz simples e objetivo, contendo informações principais e imagens ilustrativas, facilitando a compreensão da temática. As crianças foram conduzidas até o cenário montado, para que pudessem explorar e observar as diferentes espécies de peixes presentes no rio. Usamos fotos reais dispostas de forma criativa, simulando um ambiente aquático, o que despertou a curiosidade e facilitou a

			visualização e identificação dos peixes, de maneira lúdica e significativa.
7	1h	4	<ul style="list-style-type: none"> • Foi criado um cenário temático para ambientar e envolver as crianças na atividade. • Foi exibido um cartaz simples e objetivo, contendo informações principais e imagens ilustrativas, facilitando a compreensão da temática.
8	1h	11	<ul style="list-style-type: none"> • Foi criado um cenário temático para ambientar e envolver as crianças na atividade. • Foi exibido um cartaz simples e objetivo, contendo informações principais e imagens ilustrativas, facilitando a compreensão da temática. • Em vez de imagens projetadas, trouxemos uma casinha real de joão-de-barro, proporcionando uma experiência concreta e sensorial. O ninho, destaque da atividade, foi encontrado caído em uma via rural, sem retirada direta da natureza.
9	1h	11	<ul style="list-style-type: none"> • Foi criado um cenário temático para ambientar e envolver as crianças na atividade. • Foram expostos todos os cartazes dos encontros anteriores, juntamente com o último, que reunia e articulava os elementos trabalhados, reforçando a temática do dia. • A convidada se dispôs a ir previamente à sala de referência, a fim de conversar com as crianças, antes da visita ao ambiente em que atua, promovendo uma aproximação inicial e despertando o interesse dos educandos.
10	1h	12	<ul style="list-style-type: none"> • Foi criado um cenário temático para ambientar e envolver as crianças na atividade. • Devido ao mau tempo na cidade, a presença de educandos foi limitada. Assim, em vez de formarem trios, cada criança desfilou individualmente, escolhendo sua máscara e a plaquinha com o símbolo da deficiência correspondente. Mesmo em menor número, participaram com entusiasmo e envolvimento.

Fonte: elaboração própria

4.3.1 Desenvolvimento da sequência didática

O desenvolvimento da sequência didática, como mencionado, teve algumas alterações, conforme se verifica no Quadro 4, a partir do primeiro encontro, como é possível visualizar a seguir:

Figura 1 – Desenvolvimento do 1º encontro



Fonte: acervo da autora.

Antes de abordar cada encontro da sequência, é importante destacar um aspecto metodológico relevante relacionado à participação das crianças na pesquisa, especialmente quanto à obtenção dos documentos éticos exigidos: o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento (TA). De acordo com as diretrizes éticas, o TCLE deve ser assinado pelos responsáveis legais (pais). No TA, qual é expressada a anuência da própria criança para participar da pesquisa, foi registrado com sua aprovação, por meio da impressão digital feita pela própria participante.

A proposta e a realização desta sequência didática estão fundamentadas nos princípios da THC, cuja base foi desenvolvida por Vygotski (1991). Nessa perspectiva, cada atividade foi planejada com atenção ao nível de desenvolvimento real das crianças e ao seu potencial, buscando promover aprendizagens significativas, através da atuação na Zona de Desenvolvimento Proximal.

No primeiro encontro, o objetivo foi introduzir o tema da diversidade presente na natureza, com ênfase no bioma Pantanal. Para isso, o espaço foi cuidadosamente ambientado, de sorte a favorecer a imersão na temática e estabelecer conexão com o livro que seria explorado. Após observarem e interagirem com o cenário, as crianças reuniram-se em roda, usando seus chapéus característicos, prontas e atentas para ouvir a história que marcaria o início da vivência.

Durante a leitura, as crianças interagiram com atenção, comentando e opinando sobre os acontecimentos do livro. Ao final, conversamos brevemente sobre a diversidade existente na natureza e como essa variedade a torna ainda mais bela e rica.

Em seguida, partiu-se para a atividade de pintura coletiva de um grande painel representando o Pantanal, como ilustrado na Figura 1. Apresentaram-se os materiais disponíveis

(lápis de cor, giz de cera, folhas, papel picado e elementos naturais), incentivando o uso criativo de cada item. As crianças participaram com entusiasmo e dedicação, empregando todos os recursos com liberdade e sensibilidade artística.

Essa preparação do ambiente e o planejamento intencional das ações refletem o papel ativo do professor como mediador entre a criança e a cultura, especialmente na Educação Infantil. Como destaca Mello (2010, p. 58-59):

A relação que se estabelece entre a criança e a cultura é, na Educação Infantil, mediada inicialmente pelo/a professor/a que organiza e disponibiliza os objetos da cultura material e não material para as crianças. Quanto mais o/a professor/a compreender o papel da cultura como fonte das qualidades humanas, mais intencionalmente poderá organizar o espaço da escola para provocar o acesso das crianças a essa cultura mais elaborada que extrapola a experiência cotidiana das crianças fora da escola. E quanto mais ele/ela compreender a importância do afetivo – isto é, da vontade – no processo de aprendizagem e quanto melhor perceber as formas como a criança nas diferentes idades melhor se relaciona com a cultura e aprende, melhor organiza as condições concretas para a realização de atividades significativas para a criança. Dessa forma, melhor orienta o desenvolvimento infantil. Sabendo da importância da relação criança/cultura para o desenvolvimento cultural e psíquico, intencionalmente busca as formas adequadas para provocar nas crianças o estabelecimento de uma relação com a cultura que favoreça o desenvolvimento das máximas qualidades humanas nas diferentes etapas de seu desenvolvimento.

Esse entendimento reforça que o ambiente educativo deve ser mais do que apenas receptivo; ele deve ser provocador, instigante e carregado de significados. Ao criar condições concretas para que as crianças interajam com símbolos, objetos e práticas culturais, o educador amplia o campo de possibilidades cognitivas, sociais e afetivas, atuando dentro da ZDP, conforme defendido por Vygotsky. Assim, o planejamento cuidadoso das vivências e a seleção dos materiais utilizados tornam-se ferramentas fundamentais para favorecer a aprendizagem ativa, sensível e significativa, orientando, de fato, o desenvolvimento infantil em sua plenitude, e isso pode ser vivenciado pelos educandos através da atividade.

Desde o segundo encontro até o nono, foi confeccionado um cartaz informativo colorido e lúdico, para cada temática abordada. Esses cartazes tinham como objetivo facilitar a visualização e a compreensão das crianças, trazendo, de forma clara e atrativa, as definições, causas, nomenclaturas, formas de comunicação, dificuldades e potencialidades relacionadas às deficiências. A Figura 2 ilustra esse cartaz, juntamente com um cartaz com o alfabeto em Libras, uma temática que foi abordada no segundo encontro.

Figura 2 - Cartaz informativo – Deficiência Auditiva (DA)



Fonte: acervo da autora

A proposta desses materiais vai além do aspecto estético e ilustrativo, pois estes atuaram como instrumentos simbólicos de mediação, permitindo que as crianças se apropriassem dos conceitos, por meio da linguagem visual e da representação.

Conforme argumenta Oliveira (1993, p. 27),

[...] os sistemas simbólicos que se interpõem entre sujeito e objeto de conhecimento têm origem social. Isto é, é a cultura que fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade e, por meio deles, o universo de significações que permite construir uma ordenação, uma interpretação, dos dados do mundo real. Ao longo de seu desenvolvimento o indivíduo internaliza [...]

Dessa forma, os cartazes produzidos na sequência didática contribuíram para a mediação dos conceitos trabalhados, facilitando o processo de internalização dos conhecimentos associados à diversidade e à inclusão.

Após a abordagem da temática, por meio da exploração do cartaz, iniciou-se a leitura do livro, expondo-se um peixe pacu confeccionado em feltro, o qual foi passado entre as crianças, para que pudessem manuseá-lo e interagir com o personagem. O livro, impresso em folhas e pendurado em um varal com ganchinhos, ensejou uma visualização acessível a todos. Durante a leitura, a participação das crianças foi muito envolvente; o peixe pacu, em especial, despertou grande interesse e se tornou a atração principal da contação.

Vale ressaltar, assim, que a literatura infantil pode colaborar, de maneira efetiva, para o desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, Costa (2023, p. 148) destaca:

A literatura infantil, a partir de ações intencionalmente planejadas e estruturadas com base teórico-metodológica definida e comprometida com o aprendizado e desenvolvimento infantil, tende a contribuir de forma grandiosa para a formação do leitor autônomo, fornecendo elementos ricos no estabelecer conexões, semelhanças com seu entorno, elaborações e confrontos de ideias. [...]

Essa afirmação reforça o papel essencial de histórias como instrumento de mediação, no processo educativo, promovendo a ampliação das experiências cognitivas, afetivas e sociais das crianças, ao possibilitar que elas estabeleçam relações com o mundo ao seu redor, através da imaginação, da linguagem e do pensamento crítico. Foi justamente com as histórias apresentadas aos educandos que se tornou possível vivenciar esses aspectos, de maneira concreta e envolvente.

Ao final da contação, houve a participação especial de uma professora pedagoga com especialização em Língua Brasileira de Sinais (Libras). De forma muito carinhosa, ela apresentou a Libras às crianças, explicando que essa é a língua utilizada por muitas pessoas surdas, para se comunicar. A professora ensinou alguns sinais básicos, como bom dia, boa tarde, boa noite, obrigada, posso beber água, ir ao banheiro e também os sinais das iniciais dos nomes de cada educando. Finalizamos o encontro com a música “Peixe Vivo”, ensinada em Libras, proporcionando um momento de muita interação, inclusão e aprendizado significativo para todos, como é possível visualizar com a Figura 3, a seguir:

Figura 3 - Desenvolvimento do 2º encontro



Fonte: acervo da autora

Iniciou-se o terceiro encontro, apresentando o cenário para as crianças. Em seguida, sentamo-nos em roda para uma conversa sobre a Deficiência Visual (DV). Foi exibido um cartaz simples e objetivo, contendo informações principais e imagens ilustrativas, favorecendo a compreensão da temática.

Depois, as crianças assistiram à contação em áudio e vídeo do livro; ao final do vídeo, foi feita uma breve retomada da história, reforçando os principais pontos, e seguiu-se para a vivência prática.

As crianças foram conduzidas até outro espaço da sala de referência, onde havia uma bacia com água e camalotes, vegetação típica do rio. Uma a uma, as crianças foram convidadas a tocar na água e no camalote com as mãos, explorando os elementos, por meio do tato.

Após essa experiência inicial, foi organizada uma fila. Cada criança, com os olhos vendados, foi conduzida para sentir, agora com os pés, os elementos que representam o interior do rio, que foi adaptado por um pano na cor marrom, contendo folhas, vegetação, pedras e terra.

Foi finalizado com uma roda de conversa breve sobre as sensações vivenciadas. As crianças compararam a experiência de tocar os elementos vendo a planta com as mãos e depois vendadas, usando os pés. De forma espontânea, expressaram certos sentimentos, como alegria, curiosidade e até medo, demonstrando o impacto sensorial e emocional da atividade.

Esse tipo de vivência evidencia a importância de práticas pedagógicas cuidadosamente organizadas para favorecer o desenvolvimento infantil. Como ressalta Mello (2010, p. 55)

[...] a forma como organizamos as experiências que propomos às crianças – assume o caráter de impulsionadora do desenvolvimento infantil. Com esses pressupostos, falamos em educação desenvolvente, ou seja, uma educação intencionalmente organizada para impulsionar positivamente o desenvolvimento infantil.

Organizar as experiências das crianças não significa apenas propor atividades soltas ou brincadeiras. É preciso planejar momentos com intenção, respeitando o que o educando sabe, mas também incentivando que ela avance e aprenda coisas novas. A forma como essas vivências são pensadas faz diferença no quanto a criança aprende e no desenvolvimento de suas ideias, valores e habilidades.

Figura 4 - Desenvolvimento 3º encontro



Fonte: acervo da autora

No quarto encontro, apresentou-se o cenário às crianças e, em seguida, sentamos em roda para uma conversa sobre a Deficiência Física (DF), usando um cartaz para ilustrar melhor.

Logo após, iniciou-se a leitura do livro, com o apoio de um recurso lúdico: uma cabeça de onça confeccionada em espuma Esse material foi passado de mão em mão entre as crianças, permitindo que interagissem, de forma sensorial, com a narrativa e se conectassem, de maneira mais próxima, à personagem principal. A obra escolhida dialoga com o tema da deficiência física, uma vez que a protagonista, a onça Amanaci, sofreu queimaduras nas patas, enfrentando, a partir disso, grandes desafios de adaptação, diante de sua nova realidade.

Ao término da leitura, mostrou-se um quadro com um desenho em grafite de uma onça-pintada, estimulando o olhar artístico e a observação dos detalhes. Depois, cada criança recebeu um pequeno quadro de papelão, onde pôde criar sua própria onça, utilizando giz de cera, giz comum ou lápis de cor. Para encerrar a atividade, todos expuseram suas obras de arte, em um espaço coletivo, encerrando, de forma criativa e participativa, mais um dia de aprendizagem.

Figura 5 - Desenvolvimento do 4º encontro



Fonte: acervo da autora

O cenário preparado para o quinto encontro foi um dos que mais encantou as crianças. Elas demonstraram grande entusiasmo, expressando repetidamente o quanto acharam tudo bonito e divertido. Após esse momento inicial de apreciação, as crianças foram reunidas em roda, dando-se início à abordagem da temática do dia. Por meio de um cartaz informativo, foi apresentada a Deficiência Intelectual (DI), permitindo que os educandos compreendessem, de forma lúdica e acessível, os principais aspectos associados a essa condição.

Logo após, foi realizada a leitura do livro, empregando como recurso lúdico um tamanduá confeccionado em feltro. O personagem foi passado de mão em mão, entre as crianças, ensejando uma interação sensorial com a narrativa e fortalecendo o vínculo com a personagem principal. A atividade também proporcionou a conexão entre a história e a temática da deficiência intelectual, que havia sido previamente abordada através de um cartaz explicativo. Assim como o tamanduá enfrentava dificuldades em compreender certas situações, ao longo de seu caminho, as crianças puderam refletir sobre os desafios vivenciados por pessoas com deficiência intelectual, promovendo empatia e conscientização, de forma lúdica e significativa.

Após a leitura, ainda inseridos no cenário temático, dividimos a turma em dois grupos: os falantes e os desenhistas. Cada criança recebeu um crachá identificando o grupo ao qual pertencia. O grupo dos falantes ficou responsável por relatar os desafios enfrentados pelo tamanduá, na estrada, enquanto o grupo dos desenhistas desenhava, em um cartaz coletivo, as situações descritas oralmente pelos colegas.

Ao final, expusemos o cartaz com os desenhos feitos e encerramos a atividade com uma roda de conversa, para valorizar as contribuições de todos. A proposta favoreceu escuta, expressão, trabalho em equipe e maior compreensão sobre a deficiência intelectual, de maneira sensível e envolvente.

Figura 6 - Desenvolvimento do 5º encontro



Fonte: acervo da autora

No sexto encontro, ao ser feita a apresentação de mais um cenário, o mais interessante foi perceber que, a essa altura, as crianças demonstravam grande expectativa para descobrir qual seria o novo ambiente preparado. Esse momento de descoberta se tornou parte da experiência, incentivando ainda mais a participação e a curiosidade. Após explorarem e interagirem com o cenário, foi exposto o cartaz informativo do dia, o qual abordava a temática da Síndrome de *Down*, proporcionando uma introdução acessível e sensível sobre o assunto.

Ao iniciar a leitura do livro, utilizou-se como recurso lúdico um peixe pintado confeccionado em feltro. O personagem foi passado entre as crianças, para que pudessem manuseá-lo e interagir com ele, durante a contação. Durante a leitura, destacamos as pintinhas do peixe, um traço único que o identifica, estabelecendo uma relação simbólica com as características físicas das pessoas com Síndrome de *Down*, as quais também possuem particularidades que as tornam únicas e especiais.

Depois da leitura, organizamos as crianças em quartetos e entregamos a cada grupo dois quebra-cabeças: um com imagens de crianças com Síndrome de *Down* e outro com o peixe

pintado. A proposta estimulou a cooperação e o trabalho em equipe, e os educandos se envolveram com entusiasmo na montagem dos quebra-cabeças.

Para finalizar, levamos os educandos ao cenário montado na sala de referência, onde havia diferentes espécies de peixes que habitam as águas dos rios. As crianças ficaram encantadas, ao conhecer a diversidade dos peixes e suas características, encerrando a atividade com curiosidade e alegria.

Figura 7 - Desenvolvimento do 6º encontro



Fonte: acervo da autora

O sétimo encontro contou com a valiosa parceria de uma Técnica de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Corumbá-MS, que gentilmente nos forneceu dois painéis informativos sobre a temática do dia: o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esses materiais foram integrados ao cenário especialmente preparado para a aula, enriquecendo ainda mais o ambiente de aprendizagem. Como nos encontros anteriores, o cenário foi apresentado à turma logo no início, despertando a curiosidade das crianças e, ao mesmo tempo, introduzindo o tema, de forma visual e acessível, por meio do novo cartaz informativo.

Nesse sentido, como enfatiza Chahini (2010, p. 21):

Ninguém aprende da mesma forma, nem no mesmo tempo ou no mesmo ritmo de aprendizagem. No caso específico de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, se faz necessária a compreensão das reais possibilidades de aprendizagem desses alunos. Não é sensato ficar apenas teorizando sobre essas possibilidades, mas sim viabilizar meios para a concretização efetiva do processo ensino-aprendizagem dos alunos com ou sem necessidades educacionais especiais.

Essa reflexão reforça a importância de transformar o conhecimento teórico em experiências reais na sala de aula. Assim, a atividade teve início com a leitura, a qual abordava a história de um menino com TEA que se tornou o guardião da natureza. A narrativa despertou o interesse e a empatia das crianças, contribuindo para a reflexão sobre inclusão e respeito às diferenças. Após a leitura, o símbolo do TEA foi apresentado (um laço com peças de quebra-cabeça) e explicado o seu significado. Em seguida, cada educando recebeu um molde do laço em papelão e uma folha A4 branca, para recriar o símbolo. Demonstrando muito empenho e criatividade, todos confeccionaram seus laços.

Na etapa seguinte, foram distribuídas peças de quebra-cabeça em branco e uma variedade de materiais (algodão, giz de cera, lápis de cor, tinta guache, raspas de lápis), a fim de que as crianças decorassem as peças, à sua maneira. As peças coloridas foram, então, coladas nos laços produzidos anteriormente.

Ao final, cada criança apresentou seu laço à turma com orgulho. Como encerramento simbólico da atividade, todos receberam uma carteirinha dos Guardiões do Pantanal, tornando-se, assim, como o personagem do livro.

Figura 8 - Desenvolvimento do 7º encontro



Fonte: acervo da autora

O oitavo encontro começou com a apresentação de um cenário lúdico e acolhedor, cuidadosamente montado na sala de referência. Um dos destaques foi a casinha real de joão-de-barro, a qual propiciou uma experiência sensorial e concreta às crianças, relacionando-se diretamente ao tema do dia, que esse pássaro é conhecido por sua habilidade em construir ninhos.

Após a ambientação, foi apresentado o cartaz informativo sobre Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Em seguida, a turma foi envolvida em uma atividade coletiva: um baú mágico, presente no cenário, guardava objetos surpresa que serviriam de inspiração para a construção de uma história.

Cada criança retirava um item do baú e criava uma parte da narrativa, enquanto a professora registrava tudo no quadro. Ao final, com a história completa, a professora realizou a leitura para a turma, que se mostrou entusiasmada e orgulhosa, por ter participado ativamente da criação do enredo.

Figura 9 - História do joão-de-barro elaborada pelas crianças e escrita pela professora



Fonte: acervo da autora

Para encerrar a atividade, as crianças foram convidadas a utilizar massinhas de modelar, na cor marrom, representando o barro, para confeccionar seu próprio joão-de-barro. Cada criança modelou a sua versão do passarinho e, depois, o apresentou para os colegas.

Essa vivência lúdica e criativa pode permitir que os educandos pudessem desenvolver a imaginação, a oralidade, a coordenação motora e o senso de pertencimento. Ao final, todos compreenderam que, assim como o joão-de-barro tem uma habilidade especial para construir sua casinha, cada criança também possui talentos únicos e, muitas vezes, demonstram Altas Habilidades/Superdotação, ao realizarem coisas incríveis.

Tal percepção dialoga com o que destacam Oliveira e Martins (2024, p. 5), ao afirmarem que “A Educação Infantil tem uma particularidade quanto ao florescimento das habilidades dos alunos, com o envolvimento e a socialização mais intensa, entre os educandos e destes com os conhecimentos, sendo capaz de oportunizar o despertar e o aprimoramento de seus talentos”

Figura 10 - Desenvolvimento do 8º encontro



Fonte: acervo da autora

No nono encontro, devido ao clima muito frio, parte das crianças não compareceu. No entanto, as que estiveram presentes participaram ativamente da proposta do dia, a qual teve como tema central a Inclusão.

Iniciou-se com uma breve revisão dos temas trabalhados ao longo dos encontros anteriores, especialmente sobre as deficiências e a diversidade. Para isso, todos os cartazes informativos partilhados foram expostos novamente, permitindo que as crianças recordassem os conteúdos, de forma visual e interativa.

Em seguida, foi exibido um vídeo infantil que abordava a diversidade presente no Pantanal, relacionando-a com as diferenças humanas e associando a importância da inclusão.

Logo após, recebemos a visita da professora responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), a qual se apresentou, de maneira acolhedora, explicou brevemente sua função e convidou os educandos a conhecerem o espaço onde se encontra o AEE, localizada próxima à sala de referência. No espaço, as crianças exploraram os materiais disponíveis, fizeram perguntas e interagiram com curiosidade, sendo gentilmente atendidas pela professora.

Finalizamos a atividade com a reorganização da sala de referência e um bate-papo de encerramento, reforçando os aprendizados do dia e promovendo uma reflexão coletiva sobre o papel da inclusão, em todos os espaços.

Figura 11 - Desenvolvimento do 9º encontro



Fonte: acervo da autora

A culminância da sequência didática aconteceu no décimo encontro, em um momento especial e cheio de significado. Para esse encerramento, organizamos um cenário com todas as obras produzidas durante os encontros anteriores e preparamos o espaço para um desfile temático, com tapete vermelho. Cada criança pôde escolher um personagem que representasse uma das temáticas abordadas, especialmente ligadas às deficiências e à inclusão e, usando suas máscaras, desfilaram uma a uma, com muita alegria e orgulho.

Convidamos a diretora e a vice-diretora da escola para prestigiar esse momento. No entanto, devido aos compromissos da gestão, apenas a vice-diretora pôde estar presente, participando ativamente, incentivando as crianças e avaliando o desfile com plaquinhas de palavras motivadoras, como lindo, diversidade no Pantanal, amei, entre outras.

Apesar do frio intenso que acometeu a cidade, nesse dia, o que reduziu o número de educandos presentes, os que compareceram participaram com entusiasmo e desfilaram com brilho nos olhos. Após o desfile, cada criança mostrou à vice-diretora as produções do cenário, explicando com suas próprias palavras o que haviam criado e aprendido. Foi um momento tocante, repleto de orgulho e reconhecimento, o qual rendeu muitos elogios da direção.

Figura 12 - Desenvolvimento do 10º encontro



Fonte: acervo da autora

Encerramos esse encontro com a entrega de uma pequena lembrança, preparada com muito carinho, como forma de agradecimento e celebração pelo envolvimento e dedicação de todos, ao longo do projeto.

Figura 13 - Lembrança final



Fonte: acervo da autora

As atividades desenvolvidas ao longo desta sequência didática mostraram que ações pedagógicas planejadas com intencionalidade e sensibilidade, utilizando recursos simbólicos, lúdicos e culturais, podem contribuir de forma significativa para o aprendizado e o desenvolvimento das crianças. A mediação do professor, aliada ao uso de materiais visuais pode possibilitar que os educandos compreendam de maneira concreta e envolvente temas importantes como diversidade, deficiências e inclusão.

5 DESENVOLVIMENTO DE UM AMBIENTE INCLUSIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ATITUDES SOCIAIS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO ANTES E APÓS O DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A palavra “ambiente”, segundo o dicionário contemporâneo da Língua Portuguesa, de Caldas Aulete (2011, p. 43), é definida como “[...] o meio em que se vive; que envolve; rodeia as pessoas ou coisas”. Significa que o termo se refere ao espaço físico, social ou simbólico onde os seres vivos existem e interagem.

Além disso, as expressões “envolve” e “rodeia” reforçam a ideia de que o ambiente não é algo distante ou separado, contudo, aquilo que faz parte da realidade cotidiana, afetando e sendo afetado pelas ações humanas. Em contextos educacionais, por exemplo, esse conceito é essencial, pois um ambiente escolar acolhedor, acessível e bem-estruturado é fundamental para o aprendizado, o bem-estar e a inclusão dos educandos. Isso se torna especialmente importante, ao tratarmos da Educação Especial, que exige um olhar atento sobre como o espaço escolar tem promovido a participação de todos.

Vygotsky (1991) como já mencionado em seções anteriores entende que o desenvolvimento da criança acontece por meio das interações sociais que ela vivência em seu espaço social, cultural e histórico. Nesse processo, o ambiente tem um papel ativo, ao proporcionar diversas vivências que contribuem para o desenvolvimento da criança.

Tal compreensão dialoga com Omote (2018, p. 1), ao afirmar que “[...] relações sociais e interpessoais acolhedoras na classe e em toda a comunidade escolar podem constituir-se em um importante requisito para a construção de um ambiente educacional inclusivo”.

Essa visão se articula ao que destacam Conceição e Souza (2018), mencionados em seções anteriores, ao enfatizarem que a Educação Especial deve assegurar recursos e estratégias adaptadas em todas as etapas do ensino, promovendo o desenvolvimento e a participação efetiva dos educandos com necessidades educacionais especiais.

Nesse contexto, torna-se essencial analisar como o ambiente escolar acolhe as diferenças e promove a inclusão de forma efetiva. A Educação Especial, ao garantir recursos e apoios individualizados, colabora para uma escola mais justa, acessível e acolhedora, possibilitando que todos os educandos participem ativamente das experiências educativas. Entretanto, para que esse ambiente inclusivo se concretize, é preciso também considerar as atitudes sociais diante das diferenças.

Fundamentando-se em Souza (2014), Conceição, Barbosa e Vieira (2025) ressaltam a necessidade de estudos que investiguem como as pessoas percebem e se relacionam com as diferenças, realçando, ainda, que a deficiência deve ser compreendida também como uma construção social. Essa perspectiva é reforçada por Omote (1994, p. 70), ao afirmar que,

[...] para a devida compreensão das deficiências, é necessário estudar também as reações de pessoas não-deficientes face aos deficientes, incluindo o processo de julgamento e interpretação que aquelas fazem das características destes como parte integrante e crucial do fenômeno das deficiências.

Desse modo, entender a deficiência como fruto de uma construção social significa admitir que ela não se limita às características do indivíduo, mas está diretamente relacionada às percepções, atitudes e práticas do meio no qual ele está inserido. Nesse contexto, torna-se ainda mais relevante investigar como essas atitudes se manifestam desde a infância.

No decorrer de um estudo recente, Conceição, Barbosa e Vieira (2025) realizaram uma revisão sistemática com base nos descriptores “inclusão” e “atitudes sociais”. A análise identificou apenas uma publicação com foco específico na Educação Infantil, o trabalho de Pereira (2019), centrado na atuação docente. Embora pesquisas como as de Freitas (2011) e Ferreira (2008) tragam contribuições importantes ao explorar, respectivamente, as concepções infantis sobre inclusão por meio do brincar e o desempenho empático de crianças cegas evidentes, ainda existe uma certa limitação, e as autoras enfatizam a carência de investigações acadêmicas que abordem diretamente os educandos da Educação Infantil, considerando suas próprias visões, percepções e formas de expressar atitudes sociais diante da inclusão.

Por isso, investigar as ideias de crianças da Educação Infantil sobre a diversidade, antes e após a aplicação de uma sequência didática voltada à promoção de um ambiente inclusivo, na Educação Infantil, é a base desta pesquisa.

Nesta seção, serão apresentados resultados dos dados reunidos a partir da utilização da *Escala Likert Infantil de Atitudes Sociais* (Baleotti, 2006) em relação à inclusão.

5.1 Aplicação e Validação da *Escala Likert Infantil de Atitudes Sociais* (Baleotti, 2006) com o grupo quase-experimental e o grupo quase-controle

Como abordado no início da seção, quanto à relevância de um olhar sensível no ambiente escolar, a pesquisadora, atenta ao perfil do público-alvo (crianças da Educação Infantil), buscou criar, desde a etapa inicial da coleta de dados, um espaço acolhedor e

significativo. O objetivo era garantir que as crianças se sentissem pertencentes ao processo e compreendessem, de forma lúdica, que fariam parte de algo especial. Para isso, foi oferecida a cada uma delas uma pequena lembrança simbólica, reforçando a valorização de sua participação e despertando o sentimento de importância diante da atividade proposta, o qual seria fundamental para o desenvolvimento da sequência didática e para os objetivos da pesquisa.

As informações referentes ao contexto da pesquisa, como a instituição de ensino participante, o perfil do público-alvo (educandos dos anos finais da Educação Infantil), os instrumentos utilizados (*Escala Likert Infantil de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão* – Baleotti, 2006) e a divisão dos grupos (GQE e GQC), foram devidamente descritas em seções anteriores deste trabalho.

É interessante ressaltar que a *Escala Likert de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão* (ELASI) foi criada nos anos 2000 pelo grupo de pesquisa *Diferença, Desvio e Estigma* da UNESP/Marília, coordenado por Sadao Omote, com o propósito de compreender atitudes sociais frente à inclusão. Sua primeira versão contou com 35 itens e foi validada por diversas pesquisas, mas passou por revisão após 10 anos de uso, gerando uma segunda versão com ajustes na redação e redistribuição estatística dos itens em duas formas equivalentes. Paralelamente, uma versão infantil da escala foi desenvolvida por Baleotti e Omote (2003) com 27 itens visando mensurar as atitudes de estudantes do Ensino Fundamental e posteriormente, reduzida para 20 por Baleotti (2006) e adaptando-se melhor à compreensão das crianças. Ambas as versões se tornaram importantes instrumentos para avaliar atitudes sociais relacionadas à inclusão (Omote, 2016).

A aplicação foi efetuada de forma oral, com a entrevistadora apresentando cada item à criança e marcando a opção que correspondia à sua resposta.

A análise dos resultados da escala ocorreu por meio da organização e tabulação dos dados, seguida do cálculo dos escores atribuídos às respostas. Para isso, adotou-se uma pontuação algébrica, onde as respostas que indicavam concordância com enunciados desfavoráveis à inclusão ou discordância dos favoráveis recebiam -1, aquelas que expressavam concordância com enunciados favoráveis ou discordância dos desfavoráveis recebiam +1 e as respostas classificadas como “não sei” eram pontuadas com 0.

Para preservar a identidade dos participantes, foram utilizadas identificações formadas por letras seguidas de números: a letra ‘E’, de GQE, numerando de E1 a E16; e a letra ‘C’, de GQC, numerando de C1 a C15. As letras foram escolhidas com base na inicial do nome de cada grupo.

5.2 Análise dos dados: resultados antes da sequência didática

Após a identificação dos participantes, serão apresentados, a seguir, os resultados dos escores obtidos pelos entrevistados, antes da aplicação da sequência didática, considerando os dois grupos: GQE-1 e GQC-1. A numeração '1' foi usada para indicar que essa análise se refere ao momento anterior à sequência didática.

No quadro 5, é possível visualizar a identificação, os escores individuais e o total de pontos obtidos pelos participantes do GQE – 1.

Quadro 5 – Resultado de escore dos entrevistados antes da sequência didática - GQE - 1 – Turma

Identificação	Escore
E1	4
E2	10
E3	1
E4	0
E5	6
E6	6
E7	-9
E8	0
E9	0
E10	6
E11	6
E12	0
E13	2
E14	14
E15	9
E16	2
Total	57

Fonte: elaboração própria

A análise dos escores do GQE-1 (Turma A) evidencia uma variação significativa nas atitudes sociais em relação à inclusão, antes da sequência didática. O maior escore registrado foi 14 pontos (E14), refletindo uma atitude positiva, enquanto o menor foi -9 (E7), indicando atitude negativa diante do tema. O total de pontos somados entre os participantes foi 57, revelando um panorama moderadamente positivo. Todavia, observa-se a presença de um único caso com pontuação extrema, o qual poderá ou não ser modificado com a aplicação da sequência didática.

A seguir, no Quadro 6, são apresentados os resultados do GQC-1, contendo a identificação, os escores individuais e o total de pontos obtidos pelos participantes.

Quadro 6 - Resultado de escore dos entrevistados antes da sequência didática - GQC - 1 – Turma B

Identificação	Escore
C1	6
C2	1
C3	0
C4	0
C5	6
C6	0
C7	2
C8	2
C9	2
C10	5
C11	8
C12	6
C13	2
C14	4
C15	4
Total	48

Fonte: elaboração própria

A análise dos escores do GQC-1 (Turma B), antes da aplicação da sequência didática, aponta que o maior score registrado foi 8 pontos (C11) e o menor foi 0 ponto, observado em três participantes (C3, C4 e C6). O total geral somado foi de 48 pontos, indicando um panorama inicial discretamente positivo, mas com pontuações concentradas em faixas baixas.

A seguir, serão apresentados os resultados dos 2 grupos após a SD.

5.3 Análise dos dados - resultados após a sequência didática

Após os trabalhos desenvolvidos com os educandos, na sequência didática, escalas foram reaplicadas com os mesmos grupos, sendo o GQE – 2, participantes da sequência didática (turma A), e o GQC – 2, não participantes (turmas B). A numeração '2' foi utilizada para indicar que essa análise se refere ao momento posterior à SD.

No Quadro 7, são apresentados os resultados referentes aos escores do GQE-2.

Quadro 7 – Resultado de escore dos entrevistados depois da sequência didática - GQE - 2 – Turma A

Identificação	Escore
E1	4
E2	10
E3	1
E4	0
E5	10
E6	6

E7	8
E8	8
E9	0
E10	6
E11	6
E12	2
E13	2
E14	14
E15	10
E16	10
Total	97

Fonte: elaboração própria

Entre os participantes do GQE-2 (Turma A), o maior escore registrado foi de 14 pontos (E14), indicando uma atitude social altamente positiva em relação à inclusão. O menor escore foi de 0 pontos, observado em dois participantes (E4 e E9). O total geral de pontos somados foi de 97, refletindo um aumento expressivo em comparação ao momento anterior.

Apresentam-se, no Quadro 8, os resultados do GQC-2.

Quadro 8 – Resultado de escore dos entrevistados depois da sequência didática - GQC - 2 – Turma B

Identificação	Escore
C1	2
C2	2
C3	2
C4	4
C5	2
C6	0
C7	-2
C8	-6
C9	2
C10	0
C11	0
C12	4
C13	2
C14	-2
C15	8
Total	18

Fonte: elaboração própria

Após a aplicação no GQC - 2 – Turma B, observou-se que o maior escore foi 8 (C15), enquanto o menor escore foi -6 (C8). O total de escores somados entre os participantes foi 18.

De modo semelhante ao estudo conduzido por Vieira (2006), o qual avaliou as mudanças nas atitudes sociais de crianças após a aplicação de um programa informativo sobre

deficiência intelectual, os resultados obtidos nesta pesquisa evidenciam que intervenções pedagógicas planejadas e bem estruturadas, como a sequência didática aplicada ao GQE-2, são capazes de promover avanços significativos nas atitudes sociais em relação à inclusão. Enquanto o GQE-2 apresentou um crescimento expressivo nos escores, após a intervenção, o GQC-2, que não participou da sequência, manteve resultados inferiores, reforçando a eficácia das estratégias educativas intencionais no desenvolvimento de posturas mais positivas diante da diversidade.

Essa constatação é reforçada pelo uso do mesmo programa informativo por Conceição (2018), com crianças do Ensino Fundamental, cujos resultados também confirmaram sua eficácia. Assim, a elevação dos escores no GQE, em contraste com a estabilidade ou queda observada no GQC, reforça a importância de atividades pedagógicas planejadas para mudar atitudes negativas que ainda existem na escola.

Nessa mesma direção, Souza, Conceição e Pereira (2018), ao buscarem favorecer a transformação das atitudes sociais frente à inclusão e reduzir barreiras associadas ao tema, desenvolveram uma intervenção pautada em momentos reflexivos. A análise comparativa das respostas antes e depois de um curso de capacitação sobre inclusão e diversidade também demonstrou avanços significativos nos participantes após quatro horas de envolvimento na proposta formativa. A seguir, apresenta-se o comparativo dos escores referentes aos momentos anterior e posterior à aplicação da SD.

5.4 Análise comparativa de resultados

O Quadro 9 apresenta as mudanças observadas, as variações e os totais registrados nos grupos GQE-1 e GQE-2, permitindo visualizar de forma comparativa a evolução dos escores e o impacto da sequência didática sobre as atitudes sociais dos participantes.

Quadro 9 – Relação das mudanças de escore antes e após a sequência didática - GQE- 1/2– Turma A

Identificação	Escore antes da sequência didática	Escore após a sequência didática	Variação
E1	4	4	0
E2	10	10	0
E3	1	1	0
E4	0	0	0

E5	6	10	4
E6	6	6	0
E7	-9	8	17
E8	0	8	8
E9	0	0	0
E10	6	6	0
E11	6	6	0
E12	0	2	2
E13	2	2	0
E14	14	14	0
E15	9	10	1
E16	2	10	8
Total	57	97	40

Fonte: elaboração própria

A análise exposta no Quadro 9 indica as mudanças nos escores antes e após a aplicação da sequência didática no GQE – Turma A, expressando uma variação total de 40 pontos positivos, de sorte a indicar avanço nas atitudes sociais em relação à inclusão. O maior ganho individual foi registrado pelo participante E7, o qual passou de -9 para 8 pontos, apresentando uma variação de +17 pontos, seguido por E8 e E16, com acréscimos de +8 pontos cada.

Apesar de algumas crianças manterem seus escores estáveis (como E1, E2, E3, E4 e outros), não houve nenhum caso de regressão. Isso demonstra que, mesmo entre os que não avançaram numericamente, houve estabilidade e ausência de perdas. Os resultados apontam para o impacto positivo da intervenção pedagógica, especialmente nos casos que apresentaram crescimento expressivo, reforçando a eficácia da sequência didática aplicada.

Nesse contexto, destaca-se a relevância da escala de atitudes sociais adaptada por Baleotti e Omote (2003) e revisada por Baleotti (2006), que passou por ajustes na linguagem e teve seu número de itens reduzido de 27 para 20. Essa versão foi utilizada no estudo, de Conceição (2018). Sua aplicação nesta pesquisa possibilitou uma análise mais sensível e adequada ao perfil das crianças, reafirmando sua utilidade em investigações voltadas à promoção de uma educação inclusiva, desde os primeiros anos escolares.

No quadro 10, podem ser visualizadas agora o GQC-1 e o GQC-2, também com as mudanças observadas, as variações e os totais registrados, permitindo a análise comparativa entre os dois grupos.

Quadro 10 – Relação das mudanças de escore antes e após a sequência didática - GQC 1/2 – Turma B

Identificação	Escore antes da sequência didática	Escore após a sequência didática	Variação
C1	6	2	-4
C2	1	2	1
C3	0	2	2
C4	0	4	4
C5	6	2	-4
C6	0	0	0
C7	2	-2	-4
C8	2	-6	-8
C9	2	2	0
C10	5	0	-5
C11	8	0	-8
C12	6	4	-2
C13	2	2	0
C14	4	-2	-6
C15	4	8	4
Total	48	18	-30

Fonte: elaboração própria

No Quadro 10, o GQC (Turma B) mostra as variações nos escores antes e após a aplicação da sequência didática, ainda que sem intervenção pedagógica específica. Observa-se uma redução total de -30 pontos, passando de 48 para 18 pontos somados, o que indica uma queda geral nas atitudes sociais em relação à inclusão.

Entre os participantes, a maior queda de pontuação foi registrada por C8 e C11, ambos com queda de 8 pontos (C8: de 2 para -6; C11: de 8 para 0). Outras crianças também apresentaram reduções significativas, como C14 (-6 pontos), C10 (-5 pontos) e C1 e C5 (-4 pontos cada). Apesar disso, alguns estudantes apontaram pequenas evoluções, como C4 e C15, com variação positiva de +4 pontos cada, além de C2 (+1) e C3 (+2).

No entanto, o balanço geral revela uma tendência de regressão nos escores, o que reforça a importância da presença de uma intervenção pedagógica planejada para promover atitudes inclusivas, conforme evidenciado nos grupos experimentais. A ausência de atividades mediadoras pode ter contribuído para a manutenção ou até piora das atitudes sociais de parte das crianças em relação à inclusão.

É oportuno realçar que às respostas das crianças participantes da pesquisa, por meio da escala infantil, foram atribuídos valores numéricos. Assim, no Quadro 11, há um panorama geral da distribuição dos escores obtidos antes e na pós-aplicação da SD, onde fica evidenciada a dispersão dos dados, através dos valores do primeiro e do terceiro quartil, além da mediana e da diferença entre os escores mínimo e máximo.

O Quadro 11 apresenta uma síntese dos dados, contemplando a dispersão, a média e a variação dos resultados de ambos os grupos, GQE e GQC, possibilitando uma visão comparativa geral.

Quadro 11 – Síntese da distribuição dos escores da Escala Infantil de atitudes sociais segundo o agrupamento de educandos dos anos finais da Educação Infantil – A e B

		Q1 – Q3 Dispersão	MD (Mediana)	MIN-MAX (Variação)
GQE	GQE – 1	0 / 6	3	- 9 / 14
	GQE – 2	2 / 10	6	0 / 14
GQC	GQC – 1	1,5 / 5,5	2	0 / 8
	GQC – 2	0 / 2,0	2	- 6 / 8

Fonte: elaboração própria

As análises dos escores dos grupos quase-experimental e quase-controle, antes e após a sequência didática, demonstram diferenças significativas no desenvolvimento das atitudes sociais em relação à inclusão. O GQE I, no pré-teste, apresentou mediana 3,0 e ampla variação nos escores (de -9 a 14), totalizando 57 pontos, o que evidenciou a necessidade de intervenção.

O GQC I, também no pré-teste, teve mediana 2,0 e menor amplitude (0 a 8), com total de 48 pontos, indicando uma tendência ainda mais limitada nas atitudes inclusivas.

Após a aplicação da sequência didática, o GQE II demonstrou avanços expressivos: a mediana subiu para 6,0, com escores entre 0 e 14, e o total saltou para 97 pontos, revelando a efetividade da intervenção na promoção de atitudes mais positivas. Em contrapartida, o GQC II, que não participou da intervenção, manteve mediana de 2,0, escores entre -6 e 8, e uma queda no total para 18 pontos, demonstrando regressão ou estagnação.

Diante das variações observadas entre os grupos quase-experimental e quase-controle, torna-se necessário verificar se essas diferenças apresentadas nos escores apresentam significância estatística, isto é, se os resultados refletem um efeito real da intervenção ou se ocorreram ao acaso. Para isso, no tópico a seguir, apresenta-se a análise estatística comparativa dos escores, realizada por meio do teste não paramétrico de Mann-Whitney U.

5.5 - Análise estatística (validação) comparativa dos escores

Para verificar se as diferenças observadas entre os grupos eram estatisticamente significativas, aplicou-se o teste não paramétrico de Mann-Whitney U⁷, adequado para dados de escala ordinal e amostras independentes. Esse teste permite comparar se dois grupos distintos apresentam distribuições diferentes de escores. Assim como em estudos de Omote *et al.* (2005) e Vieira (2014), o mesmo teste foi utilizado para identificar possíveis diferenças significativas entre grupos não relacionados. A seguir, com a tabela 1 são ilustrados os resultados obtidos nos cálculos com a Prova de Mann-Withney.

Tabela 1 - Comparação entre os grupos GQE e GQC

Etapas	Grupos comparados	U	p (sig)	r (efeito)	Interpretação
Antes da SD	GQE 1 X GQC 1	114,5	0,841	0,046	Sem diferença significante – grupos equivalentes
Depois da SD	GQE 2 X GQE2	48,0	0,004	0,600	Diferença significativa – melhora no GQE

Fonte: elaboração própria

Na Tabela 1 são apresentados os resultados do momento anterior e posterior à intervenção. Observa-se que no antes a SD (GQE-1 × GQC-1) o valor de $p = 0,841$ foi superior

⁷ O teste U de Mann-Whitney conforme explica Vialli (2008) serve para comparar dois grupos diferentes (por exemplo, Grupo A e Grupo B) e verificar se eles têm resultados parecidos ou diferentes entre si.

ao nível de significância adotado ($p < 0,05$), indicando ausência de diferença estatisticamente significativa entre os grupos. Esse resultado confirma que ambos apresentavam atitudes sociais semelhantes em relação à inclusão antes da aplicação da sequência didática, demonstrando que as turmas partiram de condições equivalentes, aspecto essencial para a validade comparativa da análise.

No momento posterior ($GQE-2 \times GQC-2$), o valor de $p = 0,004$ revelou diferença estatisticamente significativa, evidenciando que as crianças do GQE apresentaram escores mais elevados de atitudes sociais positivas após a intervenção. O efeito de magnitude forte ($r = 0,600$) reforça que a sequência didática produziu uma mudança substancial na promoção de concepções mais favoráveis à inclusão.

Dessa forma, a Tabela 1 sintetiza, de maneira objetiva, que a sequência didática contribuiu de forma significativa para a melhoria das atitudes sociais das crianças, corroborando os achados de Baleotti e Omote (2003), Vieira (2014) e Conceição (2018), cujas pesquisas também registraram avanços significativos em atitudes inclusivas após intervenções pedagógicas planejadas com esse propósito.

É relevante citar que entre os estudos que Vieira (2014) tomou como referência a pesquisa de Ferreira (1998a), realizada com crianças da Educação Infantil. Nesse estudo, os resultados do pós-teste, quando comparados ao pré-teste, apresentaram melhoria nas atitudes das crianças. Esse achado vai ao encontro dos resultados da presente investigação, que também evidenciou efeitos positivos após a intervenção.

Vieira (2014) também faz referência, em sua pesquisa, a diversos autores internacionais, como Bak e Siperstein (1987), Boer (2012), Diamond e Huang (2005), Díaz, Rodríguez e Martínez (2008), Favazza e Odom (1997) e Rodríguez et al. (2013), cujos estudos apresentaram resultados positivos ao desenvolver intervenções com crianças, “que propiciaram acesso a informações sobre o tema com diferentes estratégias” (Vieira, 2014, p.111).

Desse modo, é possível estabelecer uma relação direta com a presente dissertação, uma vez que a sequência didática desenvolvida também poderia se configurar como uma prática pedagógica voltada à promoção de aprendizagens significativas. Ao propor atividades planejadas de forma lúdica, interativa e contextualizada, buscou-se oportunizar às crianças experiências que favorecessem a experiências de novos conhecimentos e atitudes inclusivas, em consonância com os pressupostos apontados por Vieira (2014) e pelos autores por ela referenciados.

Adicionalmente, foram realizadas análises intragrupo por meio da Prova de *Wilcoxon*, a fim de verificar possíveis diferenças entre os momentos de aplicação dentro de cada grupo. No GQE, compararam-se os escores obtidos pelos mesmos participantes antes da aplicação da sequência didática (GQE1) com aqueles registrados após a intervenção (GQE2). Procedimento equivalente foi adotado no GC, no qual os dados dos educandos no momento inicial (GQC1) foram confrontados com os resultados obtidos após o período correspondente (GQC2). Os resultados dessas comparações encontram-se apresentados na Tabela 2, evidenciando as variações internas identificadas por meio da Prova de *Wilcoxon*.

Tabela 2 - Comparação intragrupos nas diferentes etapas

Grupos	Etapas	Valores de p
GQE	Antes da SD X Depois da SD	0,036
GQC	Antes da SD X Depois da SD	0,069

Fonte: elaboração própria

Os resultados indicam diferença significativa entre os escores do antes e do depois da sequência didática ($p = 0,036$), evidenciando que as crianças apresentaram melhora estatisticamente significativa após participarem das atividades propostas. Esse achado sugere que a intervenção, fundamentada na diversidade da natureza pantaneira, pode contribuir para o desenvolvimento de atitudes sociais mais positivas e inclusivas no GQE.

Outro aspecto relevante foi o resultado do GQC. Embora o teste de *Wilcoxon* não tenha indicado significância estatística ($p = 0,069$), houve um pequeno aumento nos escores. Esse crescimento, ainda que não represente uma mudança significativa, pode estar associado ao próprio efeito do tempo, dado o intervalo de cerca de 10 semanas entre as aplicações, a eventuais abordagens dos professores regentes sobre temas de convivência, respeito e também a influências familiares relacionadas à inclusão. Além disso, o ritmo semanal das aplicações pode ter favorecido pequenas reflexões espontâneas nas crianças do GQC, mesmo sem participação na sequência didática. Vieira (2014), ao discutir os resultados de sua pesquisa, recorre à explicação de Campbell e Stanley (1979) sobre o chamado “viés da história interna”, destacando que, em estudos quase-experimentais, eventos externos ao controle do pesquisador podem produzir pequenas variações nos grupos mesmo sem intervenção.

Seguindo essa perspectiva, é possível interpretar o leve aumento observado no GQC deste estudo, ainda que não significativo, como resultado de influências externas, como

situações vivenciadas na escola ou na comunidade, conversas familiares sobre o tema ou mesmo a circulação de informações na mídia.

Assim como apontado por Vieira (2014), tais fatores podem despertar o interesse das crianças e gerar pequenas mudanças espontâneas nas atitudes sociais, sem que isso represente um efeito direto da intervenção. Essa compreensão reforça que o aumento observado no GQC pode estar mais relacionado a esses eventos naturais do contexto do que a uma transformação pedagógica estruturada.

Dessa forma, ao considerar tanto os resultados estatísticos quanto as possíveis influências contextuais discutidas por Vieira (2014), o leve aumento observado no GQC não compromete a interpretação global dos achados. Pelo contrário, reforça a compreensão de que pequenas oscilações podem ocorrer naturalmente em estudos quase-experimentais, sem que isso represente efeitos consistentes sobre as atitudes sociais das crianças.

Dessa perspectiva, a ausência de mudança significativa no GQC confirma que o avanço observado no GQE pode ter decorrido por meio da sequência didática aplicada, destacando assim que a aplicação da mesma pode ter sido um elemento diferencial responsável pelas transformações mais expressivas encontradas nesta pesquisa.

Diante disso, ao comparar o comportamento dos dois grupos, observa-se que apenas o GQE apresentou mudanças estatisticamente significativas ao longo da pesquisa, enquanto o GQC revelou apenas um leve aumento, possivelmente relacionado a fatores contextuais e externos à intervenção.

Essa diferença entre os grupos fortalece a interpretação de que as transformações mais expressivas observadas no GQE decorreram da sequência didática aplicada, e não de influências aleatórias ou do simples passar do tempo. É nesse ponto que se torna pertinente ampliar a discussão para o papel da intervenção pedagógica no processo de formação das atitudes sociais.

Os dados reforçam o papel da intervenção pedagógica na transformação das atitudes sociais das crianças, frente à inclusão, confirmando sua eficácia, no contexto educacional. A aplicação de propostas didáticas planejadas, como a sequência desenvolvida nesta pesquisa, mostrou-se eficaz de provocar consideráveis mudanças nas concepções que os educandos desenvolvem sobre as deficiências e sobre a convivência com a diversidade. Tais resultados dialogam diretamente com o que aponta Conceição (2017, p. 455)

[...] atitudes sociais dos alunos sem deficiência em relação à inclusão, podem ser alteradas positivamente a partir de intervenção realizada com um programa informativo, que, além de contribuir com as concepções dos alunos, também contribui com as dos professores que aplicam o programa.

Nesse sentido, reforça-se que práticas pedagógicas inclusivas baseadas na mediação, auxiliam não somente na aprendizagem, mas também no desenvolvimento de atitudes mais empáticas e respeitosas, favorecendo um ambiente escolar inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em questão buscou, como proposta central, investigar os efeitos da sequência didática no desenvolvimento de um ambiente que desenvolva as atitudes sociais.

As atividades foram realizadas, em um ambiente educativo de forma lúdica e interativa, respeitando as características da faixa etária atendida. Cada encontro abordou um aspecto da diversidade, incluindo a diversidade na natureza e entre os seres humanos, com atenção especial às deficiências, com o uso de certos recursos, como contação de histórias, por meio dos livros relacionados ao Pantanal, vídeos educativos, cartazes informativos, desenhos, máscaras temáticas e rodas de conversa.

As propostas procuraram estimular a participação ativa das crianças, promovendo momentos de escuta, expressão de sentimentos, troca de experiências e construção coletiva de conhecimentos. Todo o ambiente dos encontros foi pensado detalhadamente, para assim favorecer o envolvimento dos educandos, com cenários adaptados e materiais visuais que despertassem o interesse infantil. A ambientação foi inspirada nas características do Pantanal, cenário natural em que o projeto aconteceu. Este Bioma é reconhecido por sua grande biodiversidade e paisagens que mudam com as cheias e secas, o Pantanal inspirou a criação de cenários que aproximaram as crianças da natureza local. Essa escolha valorizou a identidade regional e contribuiu para despertar, de forma sensível, o cuidado com o meio ambiente.

Essa vivência prática da sequência didática possibilitou que as crianças não apenas aprendessem sobre diversidade e respeito, mas também experienciassem situações concretas de convivência, empatia e valorização das diferenças.

Ao longo do processo, os objetivos propostos foram aos poucos sendo alcançados; foi elaborada e aplicada a sequência didática intencional, desenvolvida com base nas especificidades do público infantil e focada na valorização das diferenças, especialmente no que se refere às deficiências. Também foi realizada a análise das atitudes sociais das crianças, por meio da *Escala Infantil de Mensuração de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão*, em duas turmas do último ano da Educação Infantil, denominadas GQE e GQC.

Em síntese, a análise estatística realizada por meio dos testes de *Mann-Whitney U* e *Wilcoxon* confirmou a efetividade da sequência didática proposta. Os grupos mostraram-se equivalentes antes da intervenção, e apenas o GQE apresentou avanços estatisticamente

significativos após sua aplicação, enquanto o GQC registrou apenas uma oscilação leve, sem significância, possivelmente associada a fatores contextuais.

Esse resultado reforçam que as mudanças mais expressivas no GQE decorreram da ação pedagógica intencional, convergindo com achados Vieira (2014) e Conceição (2017) que destacam o potencial de intervenções planejadas para promover atitudes sociais mais positivas e inclusivas entre crianças pequenas. Assim, a validação estatística complementa os aspectos qualitativos da pesquisa, evidenciando que propostas didáticas contextualizadas e sensíveis às especificidades da infância constituem estratégias relevantes para a uma possível promoção de ambientes educativos mais inclusivos desde os primeiros anos escolares.

Vale ressaltar que, embora a escala tenha sido útil para os objetivos da pesquisa, sua aplicação junto as turmas do último ano da Educação Infantil, apresentou algumas limitações. A estrutura extensa, com um número elevado de itens e enunciados de certa complexidade, nem sempre se mostrou atrativa ou totalmente comprehensível para essa faixa etária, ou seja, 5 anos, exigindo mediação cuidadosa por parte da pesquisadora, durante a aplicação. Esses aspectos indicam a necessidade de adaptações futuras no instrumento, tornando-o mais acessível e lúdico, a fim de garantir maior engajamento e fidelidade nas respostas obtidas.

Portanto, a pesquisa vem querer demonstrar que ações pedagógicas bem planejadas e voltadas à diversidade podem ser uma ferramenta importante para desenvolver um ambiente inclusivo desde a Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. **Trabalhando a diferença na educação infantil**. São Paulo: Moderna, 2006.

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea** – Revista de Sociologia da UFSCar. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, n. 2. p. 85-97, 2011.

ALMEIDA, Geraldo Peçanha. de. **Neurociência e sequência didática para Educação Infantil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

ARAÚJO, Denise Lino de. O que é (e como faz) sequência didática? **Entre palavras**, Fortaleza, ano 3, v. 3, n.1, p. 322-334, jan./jul. 2013.

ARAÚJO, Denise Lino de. **Curriculum Lattes**. 2025. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/><http://lattes.cnpq.br/5542241458634614>. Acesso em: 20 jun. 2025.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BAK, John. J.; SIPERSTEIN, Gary. N. Similarity as factor effecting change in children's attitudes toward mentally retarded peers. **American Journal of Mental Deficiency**, v. 91, n. 5, p. 524-531, 1987.

BOER, Anke. A. de. **Inclusion: a question off attitudes? A Study on those directly involved in the primary education of students with special educational needs and their social participation**. Groningen: Stichtin Kinder studies, 2012.

BALEOTTI, Luciana Ramos. **Um estudo do ambiente educacional inclusivo: descrição das atitudes sociais em relação à inclusão e das relações interpessoais**. 2006. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2006.

BALEOTTI, Luciana Ramos; OMOTE, Sadao. Atitudes sociais de alunos do ciclo I do Ensino Fundamental em relação à inclusão: construção de uma escala infantil. In: **SIMPÓSIO EM FILOSOFIA E CIÊNCIA, MARÍLIA-SP, 5. 2003**, Marília. **Anais** [...]. Marília: UNESP, 2003. 1 CD-ROM.

BARBOSA, Regiane da Silva; BUZETTI, Miryan Cristina; COSTA, Maria Piedade Resende da. **Educação especial, adaptações curriculares e inclusão escolar: desafios na alfabetização**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 105 p.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7684991/mod_resource/content/1/BARDIN_L_1977_Analise_de_conteudo_Lisboa_edicoes_70_225.20191102-5693-11evk0e-with-cover-page-v2.pdf. Acesso em: 30 maio 2024.

BOZHÓVICH, Lidia Ilinitchna. Las etapas de formación de la personalidad en la ontogenesis. In: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antología). Moscou: Progresso, 1987. p. 250-273.

BRAGA, Rodrigo Gomes. **O estudo da herança genética com viés investigativo e abordagem da inclusão escolar:** análise e construção de uma sequência didática. 2020. 111f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Biologia) – Instituto de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:** introdução. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 13 abr. 1999.

BRASIL. Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, 9 de janeiro de 2001a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 11 de fevereiro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2001b.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Brasília: Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 6 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 02 mar. 2024.

CALDAS AULETE. **Dicionário contemporâneo da língua portuguesa.** 3. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011. 1072 p.

CAMPBELL, Donald Thomas; STANLEY, Julian Cecil. **Delineamentos experimentais e quase-experimentais de pesquisa.** São Paulo: EPU: Edusp, 1979.

CASTRO, Thauanne. **Aqui no meu Mato Grosso do Sul**. [S.l.: s.n.], 2024. Letra disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fDtro3WcfHA>. Acesso em: 4 nov. 2025.

CHAHINI, Thelma Helena. **Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior**. 2010. 132 f. — Tese (Doutor em Educação) — Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília, 2010.

CERENTINI, Simone de Arrial. **Sequência didática interativa para o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático na Educação Infantil**. 2022, 81f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Franciscana, Santa Maria, 2022.

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes. **Construindo um ambiente inclusivo**: estudo sobre mudanças de concepções de deficiências e atitudes sociais de crianças em relação à inclusão (Trabalho de Conclusão de Curso) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2018.

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes. Vivências para o trabalho com a psicomotricidade na Educação Infantil. In: KOBAYASHI, Maria do Carmo Monteiro; CELESTE FILHO, Macioniro (org.). **Inovação educacional e formação de professores**: a experiência contemporânea dos municípios de Duartina e Ubirajara São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 35-56. Disponível em: https://www.fc.unesp.br/Home/ensino/pos-graduacao/programas/docenciaparaaeducacaobasica/ebook_inovacao-educacional.pdf. Acesso em: 4 mar. 2024.

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes. **Educação integral para crianças**: Parques Infantis do município de Marília/SP (1937-1978). Marília: Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/e068d9eb-e293-4726-9751-349bf780c3ed>. Acesso em: 14 fev. 2024.

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes. Elementos para uma história da Educação Integral no Brasil. In: PEREIRA, Adriana Alonso; SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva e; CONCEIÇÃO, Aline de Novaes (org.). **Educação Integral**: estudos e vivências no Brasil. São Carlos: Pedro & João, 2023. p. 15-28. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/educacao-integral-estudos-e-vivencias-no-brasil/>. Acesso em: 28 fev. 2024.

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes; BARBOSA, Miriam Pires; VIEIRA, Camila Mugnai. Atitudes sociais e inclusão: análise de produções científicas. **Revista Aracê**, São José dos Pinhais, v. 7, n. 7, p. 37990-38006, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/arev7n7-166>. Acesso em: 22 jul. 2025.

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes; CELESTE FILHO, Macioniro. Antes dos Parques Infantis: Inícios de uma Educação Infantil. In: UJIIE, Nájela Tavares; PELOSO, Franciele Clara; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho (org.). **Tributo à(s) Infância(s) e Educação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 19-32.

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes; MELGAREJO, Helen Marrie Nery de Andrade. Conceito de sequência didática: um caminho para a aprendizagem de todos. In: MARTINS, Bárbara Amaral; QUEIROZ, Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, João Otacílio Libardoni dos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhaes (org.). **Práticas de ensino na Educação Inclusiva:** múltiplos enfoques e contextos. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2024. p. 107-117. Disponível em: https://encontrografia.com/wp-content/uploads/2025/03/e-book_Praticas-de-ensino-na-educacao-inclusiva.pdf. Acesso em: 04 ago. 2024.

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes; SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva e. Mudanças de concepções de alunos sobre a diversidade. In: PAPIM, Angelo Antonio Puzipe; ARAUJO, Mariane Andreuzzi de; PAIXÃO, Kátia de Moura Graça; SILVA, Glaciela de Fátima da (org.). **A escola na perspectiva da educação inclusiva:** formação e produção científica. Porto Alegre: Fi, 2018. p. 105-120.

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes; SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva e. **Práticas pedagógicas para mudanças de concepções de deficiências e atitudes sociais em relação à inclusão.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.

CORUMBÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político-Pedagógico (PPP) – Escola Municipal de Corumbá-MS.** Corumbá-MS, 2019.

CORUMBÁ. **Decreto nº 2.708, de 11 de janeiro de 2022.** Dispõe sobre a reordenação da tipologia das Unidades Escolares e dos Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Corumbá, e dá outras providências. 2022. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ms/c/corumba/decreto/2022/271/2708/decreto-n-2708-2022-dispoe-sobre-a-reordenacao-da-tipologia-das-unidades-escolares-e-dos-centros-de-educacao-infantil-da-rede-municipal-de-ensino-de-corumba-e-da-outras-providencias?q=Lei+Complementar>. Acesso em: 24 jun. 2024.

CORUMBÁ. **Escolas e Creches.** portalremecorumbams. 2024. Página Inicial. Disponível em: <https://sites.google.com/view/portaldaremecorumbams/inicial/unidades-de-ensino/>. Acesso em: 05 abr. 2024.

COSTA, Marieli Santos. **O letramento científico na educação infantil:** uma proposta de sequência didática a partir da reciclagem de papel. 2021, 21f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Ciências) – Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

COSTA, Yngrid Karolline Mendonça. **Literatura infantil como potente promotora da Educação Integral.** In: PEREIRA, Adriana Alonso; SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva e; CONCEIÇÃO, Aline de Novaes (orgs.). Educação Integral: estudos e vivências no Brasil. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. Cap. 9. p. 145–158.

DESTRO, Ariane. **Resíduos sólidos:** uma proposta de sequência didática para a educação infantil. 2022. 202f. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2022.

DIAMOND, Karen E.; HUANG, Hsin-Hui. Preschoolers' ideas about disabilities. **Infants & Young Children**, v. 18, n. 1, p. 37-46, 2005.

DICHOFF, Anna Lúcia Almeida. **Ele – o guardião da natureza.** Araraquara, SP - Letraria, 2021.

DICHOFF, Anna Lucia Almeida. **Renê:** o aprendiz pantaneiro. Ilustrações de Marlene Mourão Mar. [S.l.], Araraquara, SP - Letraria, 2022.

DICHOFF, Anna Lucia. **O Rio Taquari e a Lua.** Ilustrações Geovanna Carla Martins Tavares. – 1.ed. Campo Grande, MS - Vida Produção, 2024.

DÍAZ, Ana Laura Alvarado; RODRÍGUEZ, Aída Antonia; MARTÍNEZ, Beatriz Arancibia. Cambio de actitudes hacia la discapacidad con escolares de Primaria. **Psicothema**, España, v. 20, n. 4, p. 697-704, 2008.

DOCUMENTA PANTANAL. **Ruivaldo: o homem que salvou a terra** [vídeo online]. Mato Grosso do Sul: Documenta Pantanal, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VGkWVb2bjSs&t=467s>. Acesso em: 17 nov 2025.

DOCUMENTA PANTANAL. **Sobre** [online]. 2024. Disponível em: <https://documentapantanal.com.br/sobre/>. Acesso em: 17 nov 2025.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DUTRA, Regileusa Aparecida. **A música no estágio supervisionado em Educação Infantil:** análise de uma sequência didática em conformidade aos campos de experiência da BNCC. 2021, 32f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Ituiutaba, 2021.

EPIFANIO, Alvani dos Santos; VAZ, Gezi Maria da Conceição; SANTOS, Maria de Fátima P.; CRUZ, Maria do Socorro R. da. **Prática educativa:** como ensinar. São Paulo: Estácio Uniradial, 2011. Disponível em: <https://www.pixfolio.com.br/arq/1401825909.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2025.

FAVAZZA, Philip C.; ODOM, Samuel L. Promoting positive attitudes of kindergarten-age children toward individuals with disabilities. **Exceptional Children**, v. 63, p. 405-418, 1997.

FRANÇA, Daniella. **A grande aventura do pintado na piracema.** Ilustrações de Cecília Saro. Corumbá-MS. Chalana Esperança, 2023. [Coleção Vozes do Pantanal].

FERREIRA, Barbara. **Identificação de sentimentos e desempenho empático em crianças cegas evidentes:** um estudo comparativo e multimodal. 2008. 157 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

FREITAS, Rachel Menezes. **Concepções infantis sobre inclusão de crianças com deficiência:** um estudo a partir do brincar. 2011. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco Centro de Educação, Recife, 2011.

FERREIRA, Solange. Leme. **Aprendendo sobre a deficiência mental:** um programa para crianças. São Paulo: Memnon, 1998a.

FREITAS, Elizabete Regina da Silva de. **Reciclar para o planeta alegrar:** produção de brinquedos com resíduos sólidos, a partir de uma sequência didática na Educação Infantil. 2023. 40f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências Ambientais) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

GARCIA JÚNIOR, Pedro José; BARBOSA, Manoel Augusto Pollastri; VIEIRA, Luciane da Silva Lima. Alfabetização Científica na Educação Infantil: uma proposta de Sequência Didática para o Ensino da Pré-História. **Revista Eletrônica Sala de Aula em Foco**, Espírito Santo, v. 09, n. 01, p. 132-143, 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GONÇALVES, Janice. Parques Infantis em São Paulo: infância, educação e saúde no projeto modernista. **História, Ciências, Saúde**, Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 855-858, jul./set. 2010.

GUIMARÃES, Yara Araújo Ferreira; GIORDAN, Marcelo. Elementos para Validação de Sequências Didáticas. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9., 2013, Águas de Lindóia. **Anais** [...]. Águas de Lindóia, SP: Abrapec, 2013. p. 1-8.

KISHIMOTO, Tizuko Morschida. **A Pré-escola em São Paulo (1977 a 1940).** São Paulo: Loyola, 1988.

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

LEITE, Luciana. **Fogo no Pantanal:** a deusa da chuva está machucada. Ilustrações de Cecília Saro. Chalana Esperança, 2024a. (Coleção Vozes do Pantanal).

LEITE, Luciana. **Tamanduá-Bandeira e as Estradas do Pantanal.** Ilustrações de Cecília Saro. Chalana Esperança, 2024b. (Coleção Vozes do Pantanal).

LIMA, Donizete Franco. A importância da sequência didática como metodologia no ensino da disciplina de física moderna no ensino médio. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 11, n. 1, p. 151-162, jan./abr. 2018. Disponível em:
<http://seer.ufmt.edu.br/revistaelectronica/index.php/revistatriangulo/article/view/2664/pdf>. Acesso em: 18 nov. 2024.

LIMA, Rebeca de Souza. **A sequência didática no ensino de língua inglesa para educação infantil:** o vídeo como recurso intercultural. 2022, 27f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras - Língua Inglesa e literaturas) - Universidade do Estado da Bahia, Alagoinhas, 2022.

LOUSADA, Eliane G.; DOLZ, Joaquim; SILVA, Emily Caroline da; VILLAGRA, Andressa (org.). **Gêneros orais e ensino de línguas:** propostas de pesquisa e dispositivos didáticos. 1. ed. Campinas, SP: Pontes, 2023.

MARTINS, Bárbara Amaral. **Autoeficácia docente no contexto da educação inclusiva:** instrumentos de medida e formação de professores baseada em experiências vicárias. 2018. 226 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2018.

MARTINS, Camila Cristiane Maciel. **Botânica na educação infantil:** sequência didática com espécies frutíferas. 2020, 47f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Práticas Educacionais em Ciências e Pluralidade) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Dois Vizinhos, 2020.

MELGAREJO, Helen Marrie Nery de Andrade; CONCEIÇÃO, Aline de Novaes. Modalidade organizativa do trabalho docente na Educação Infantil inclusiva: sequência didática. In: VIEIRA, Camila Mugnai; SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva e; MIGUEL, Priscila Caroline; CONCEIÇÃO, Aline de Novaes (org.). **Educação Especial em ação:** pesquisas e experiências inspiradoras. São Carlos: Pedro & João, 2025. p. 35-50.

MELLO, Suely Amaral. A Escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kester (org.). **Introdução à psicologia da educação:** seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 135-155.

MELLO, Suely Amaral. **A construção da qualidade na educação infantil:** desafios e perspectivas. Educação, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>. Acesso em: 20 jul. 2025.

MENDES, Roseane Alves da Silva; LOPES, Janice Maria Araújo. **O uso da sequência didática na mediação pedagógica na educação infantil, para estimular os bons hábitos alimentares.** 2021, 21f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2021.

MENDONÇA, Fernando Wolff. **Teoria e Prática na Educação Infantil.** Maringá, PR: UNICESUMAR, 2013.

MIGUEL, Priscila Caroline. **O Desenvolvimento moral e o valor respeito:** criação de uma Sequência Didática para o Trabalho na Educação Infantil. 2021, 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2021.

MIGUEL, Priscila Caroline. Currículo Lattes. 2025. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1794678757923676>. Acesso em: 22 jun. 2025.

MONTOVANI, Sérgio Roberto. **SD como instrumento para aprendizagem do efeito fotoelétrico.** 2015. 54 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2015.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias da aprendizagem**. 2^a edição. São Paulo: Editora E.P.U., 2015.

MOURÃO, Marlene. **Pacu: era um peixe que vivia feliz nas águas do Rio Paraguai**. Corumbá-MS: M. Mourão, 2002.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

OMOTE, Sadão. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 1, p. 65-73, 1994.

OMOTE, Sadão. **Escala Likert de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão (ELASI)**. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 16, supl. 1, p. 470-473, ago. 2016. DOI: 10.1111/1471-3802.12308.

OMOTE, Sadão. **Atitudes sociais em relação à inclusão**: recentes avanços em pesquisa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.24, p. 21-32, 2018.

OMOTE, Sadão; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; BALEOTTI, Luciana Ramos; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. *Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão*. Paidéia (Ribeirão Preto), v. 15, n. 32, p. 387-396, set./dez. 2005. Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305423748008>. Acesso em: 11 nov. 2025

PASQUALINI, Juliana Campregher. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 1. p. 31-40, jan./mar. 2009.

PELLEGRINI, Denise. Entrevista com Bernard Schneuwly. **Nova Escola**, São Paulo, 01 nov. 2002. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/944/entrevista-com-bernard-schneuwly>. Acesso em: 24 mar. 2025.

PEREIRA, Adriana Alonso. **Atitudes sociais de professores da educação infantil sobre a inclusão e suas concepções sobre o brincar de crianças com síndrome de Down**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/11240fac-2eb7-4642-bc03-582fd57aa293>. Acesso em: 15 jul. 2025.

PORTO, Gilceane Caetano; LAPUENTE, Janaína Soares Martins; NÖRNBERG, Marta. Elaboração de sequências didáticas na organização do trabalho pedagógico. In: NÖRNBERG, Marta; MIRANDA, Ana Ruth Moresco; PORTO, Gilceane Caetano (org.). **Docência e planejamento: ação pedagógica no ciclo de alfabetização**: v. 4. Porto Alegre: Evangraf, 2018. p. 17-36. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2018/05/MIOLO-WEB-FAU-4.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2024.

QUEROZ, Josiete Cristina Schneider. **O gênero textual conto de animais e a compreensão em leitura**: a sequência didática e os gestos didáticos como instrumentos de mediação na

educação infantil. 2021, 273f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

ROCHA, Bruna Eduarda. **Aprendizagem em ciências na Educação Infantil**: estudo de uma sequência didática envolvendo recursos tecnológicos digitais. 2022, 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2022.

RODRIGUES, S. A.; BORGES, T. F. P.; SILVA, A. S. Com olhos de criança: a metodologia de pesquisa com crianças pequenas no cenário brasileiro. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 2, p. 270-290, maio/ago. 2014.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; CAPELLINI, Valéria Lopes Matos Fernandes; REIS, Valdelice Leal dos. Formação continuada de professores e as atitudes sociais em relação à inclusão. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA, 43, 2013, Aracaju. **Resumos de Comunicação Científica...** Aracaju, 2013. SÁ, Bárbara Lopes de. **Brown Bear, Brown Bear, What Do You See?**: uma proposta de sequência didática para o ensino de inglês na Educação Infantil. 2022, 48f. Monografia (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Porto Alegre, 2022.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 3. ed. 2013. p. 19-34.

SILVA, Helton Roger da. **A sequência didática bilíngue como forma de inclusão de alunos surdos no ensino das ciências ambientais**: um olhar sobre o descarte irregular dos plásticos. 2023. 66f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências Ambientais) – Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais, Centro de Biociências, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

SILVEIRA, Amanda; LEPRE, Rita Melissa. Educação em valores sócio morais na Educação Infantil: proposta de uma sequência didática para crianças entre cinco e seis anos de idade. **Scheme**, Marília, v. 14, n. especial, p. 231, 2022. Disponível em: www.marilia.unesp.br/scheme. Acesso em: 18 out. 2024.

SOUZA, Bárbara Fernandes da Silva de. **Objetos de aprendizagem**: reflexões e construção de sequências didáticas para a Educação Infantil. 2020, 194f. Dissertação (Mestrado em Inovação em Tecnologias Educacionais) – Instituto Metrópole Digital, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva e. **Estudo evolutivo de concepções de crianças e adolescentes sem deficiência sobre as deficiências e suas atitudes sociais em relação à inclusão**. 2014. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2014.

SOUZA, Maria Madalena Gomes da Silva e; CONCEIÇÃO, Aline de Novaes; PEREIRA, Adriana Alonso. Estudo sobre mudanças de atitudes sociais: contribuições a partir de cursos de capacitação. **Diálogos e perspectivas em educação especial**, v. 5, p. 83-94, n. 1, p. 83-

94, 2018. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/7673-Texto%20do%20artigo-26840-2-10-20181120.pdf. Acesso em: 02 abr. 2018.

SPODE, Graziela Espindola Mezzomo. **O universo mágico da geometria**: uma proposta de sequência didática para a Educação Infantil. 2023, 80f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Franciscana, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Santa Maria, RS, 2023.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. UNESCO: Salamanca, 1994.

VIEIRA, Camila Mugnai. **Programa Informativo sobre deficiência mental e Inclusão**: Efeitos nas atitudes sociais e concepções de crianças não-deficientes. 2006. (Dissertação de Mestrado) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2006.

VIEIRA, Camila Mugnai. **Atitudes Sociais em relação à Inclusão**: Efeitos da capacitação de professores para ministrar programa informativo aos alunos. 2014 (Tese de Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2014.

VIALI, Lorí. **Apostila de testes de hipóteses não paramétricos**. Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Matemática, Departamento de Estatística, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Do ato ao pensamento**. Lisboa: Morais, 1979.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. El significado historico de la crisis de la psicología: una investigación metodológica. In: VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas**. Tomo I. Madrid: Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 1991. p. 259-407.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998 (Psicologia e Pedagogia).

ZABALA, Antoni. **A Prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

Apêndice A - Termo de Assentimento



Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Responsáveis

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS RESPONSÁVEIS DOS ALUNOS DOS ANOS FINAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL QUE PARTICIPARÃO DA INTERVENÇÃO QUE CONSISTIRÁ DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Estamos realizando uma pesquisa na Escola Municipal intitulada *Desenvolvimento de um ambiente inclusivo na Educação Infantil a partir de uma sequência didática sobre a diversidade na natureza*. O objetivo desta pesquisa é investigar os efeitos da sequência didática no desenvolvimento de um ambiente que desenvolva as atitudes sociais. Participar desta pesquisa é uma opção e pode-se aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa, caso aceite participar gostaríamos que soubesse que:

A PESQUISA SERÁ REALIZADA PRIMEIRAMENTE COM OS EDUCANDOS RESPONDENDO ORALMENTE A *ESCALA LIKERT INFANTIL DE ATITUDES SOCIAIS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO* (A técnica adotada será a Escala Likert, na qual a pesquisadora desempenhará o papel de mediadora. Os participantes irão avaliar a intensidade de suas concordâncias ou discordâncias com uma série de afirmações. Os registros serão registrados por escrito utilizando a escala). EM SEGUIDA, OS EDUCANDOS PARTICIPARÃO DE UMA INTERVENÇÃO QUE CONSISTIRÁ DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA APLICADA PELA PESQUISADORA SOBRE A DIVERSIDADE EXISTENTE NA NATUREZA, QUE TERÁ A DURAÇÃO DE 10 ENCONTROS E SERÁ REALIZADO NA ESCOLA EM HORÁRIO DE AULA, ESSA SEQUÊNCIA UTILIZARÁ COMO PONTO DE PARTIDA UM LIVRO DE LITERATURA INFANTIL QUE EXPLORA A VASTA DIVERSIDADE PRESENTE NO BIOMA DO PANTANAL. DURANTE ESSES ENCONTROS, AS CRIANÇAS SERÃO IMERSAS EM UMA JORNADA DE APRENDIZADO, INCENTIVADAS A EXPLORAR E COMPREENDER NÃO APENAS A BIODIVERSIDADE ÚNICA DO PANTANAL, MAS TAMBÉM AS INTERAÇÕES COMPLEXAS ENTRE OS DIFERENTES ELEMENTOS QUE COMPÕEM ESSE ECOSISTEMA. COMO FERRAMENTAS PARA MELHOR TRABALHO UTILIZARÁ TAMBÉM RODAS DE CONVERSAS, VÍDEOS, JOGOS, LIVROS, FANTOCHES E IMAGENS. DURANTE O DESENVOLVIMENTO DA INTERVENÇÃO PODERÃO DESENHAR SOBRE O TEMA A FIM DA PESQUISADORA COMPREENDER SE HOUVE MUDANÇA NAS CONCEPÇÕES DOS EDUCANDOS SOBRE A DIVERSIDADE. POR FIM, OS EDUCANDOS RESPONDERÃO NOVAMENTE A ESCALA. COM ESSA PESQUISA, OS PARTICIPANTES SE BENEFICIARÃO PRINCIPALMENTE COM INFORMAÇÕES SOBRE A DIVERSIDADE E COMO É IMPORTANTE A TOLERÂNCIA COM O DIFERENTE, NÃO HAVENDO ÔNUS E NEM PREJUÍZOS FÍSICOS, MENTAIS E PSICOLÓGICOS PARA OS ENVOLVIDOS. EM RELAÇÃO AOS RISCOS, POR SE TRATAR DE UMA PESQUISA COM A COLETA DE DADOS POR MEIO DE UMA ESCALA, PODE SER QUE ALGUM EDUCANDO SE SINTA INCOMODADO COM QUALQUER UMA DAS PERGUNTAS DA ESCALA, PODENDO OPTAR POR NÃO AS RESPONDER, O QUE NÃO LHE ACARRETARÁ QUAISQUER TIPOS DE PREJUÍZOS.

INFORMAMOS QUE CASO OS RESULTADOS SEJAM DIVULGADOS EM EVENTOS E MATERIAIS ACADÊMICOS E/OU CIENTÍFICOS, NÃO HAVERÁ A IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO E NEM DA ESCOLA, PRESERVANDO A IDENTIDADE DA CRIANÇA. DESTACA-SE QUE A PESQUISA RESPEITARÁ AS CARACTERÍSTICAS DESSE PÚBLICO-ALVO DE ACORDO COM AS EXIGÊNCIAS DAS NORMAS ESTABELECIDAS NO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (ECA). EM CASO DE DESCONFORTOS E RISCOS DECORRENTES DA SUA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA, SALIENTAMOS, QUE OS RISCOS SÃO MÍNIMOS E REFEREM-SE AO TEMPO QUE DESTINARÁ PARA PARTICIPAR DESTA APRESENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA, POIS É POSSÍVEL QUE DEIXE DE EXECUTAR SUAS ATIVIDADES ROTINEIRAS E COTIDIANAS. OU TAMBÉM POSSA OCORRER POSSÍVEIS CONSTRANGIMENTOS QUANTO À ARGUMENTAÇÃO, OU DESINTERESSE EM VERIFICAR A SEQUÊNCIA DIDÁTICA. PARA A QUESTÃO DE CONSTRANGIMENTO, ESCLARECEREMOS, QUE A QUALQUER MOMENTO O PARTICIPANTE PODERÁ DEIXAR DE PARTICIPAR, E ESSA AÇÃO NÃO REPRESENTARÁ DANO ALGUM AO PARTICIPANTE. SE FOR NECESSÁRIO, FAREMOS O DEVIDO

ENCAMINHAMENTO PARA O ATENDIMENTO COM UM PROFISSIONAL DA ÁREA DE PSICOLOGIA.

Ao final da pesquisa, todos os dados de pesquisa e, arquivo físico ou digital serão mantidos, sob guarda e responsabilidade do pesquisador responsável, por pelo menos cinco anos, conforme Resolução CNS nº 466/2012.

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do (s) telefone (s) (21) 9.7261-1497 falar com Helen Marrie Nery de Andrade Melgarejo, mestrandona Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS(CEP/UFMS), localizado no Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, prédio das Pró-Reitorias 'Hércules Maymone' – 1º andar, CEP: 79070900. Campo Grande – MS; e-mail: cepconepropp@ufms.br; telefone: 67-3345-7187; atendimento ao público: 07:30-11:30 no período matutino e das 13:30 às 17:30 no período vespertino.

Os resultados desta pesquisa serão divulgados por meio da comunicação direta, artigos científicos e no formato de dissertação.

Em caso de gastos decorrentes de sua participação na pesquisa, você (e seu acompanhante, se houver) será resarcido(a). Em caso de eventuais danos decorrentes de sua participação na pesquisa, você será indenizado(a).

Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorra quaisquer prejuízos físicos, mentais ou no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Eu, _____ responsável pelo(a) _____
participante _____ autorizo a
participar da pesquisa intitulada *Desenvolvimento de um ambiente inclusivo na Educação Infantil a partir de uma sequência didática sobre a diversidade na natureza a ser realizada Escola Municipal XXXX.*

_____ (assinatura)

Data: ____ / ____ / ____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS RESPONSÁVEIS DOS ALUNOS DOS ANOS FINAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL QUE NÃO PARTICIPARÃO DA INTERVENÇÃO QUE CONSISTIRÁ DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Estamos realizando uma pesquisa na Escola Municipal “ XXXXXXXX”, intitulada *Desenvolvimento de um ambiente inclusivo na Educação Infantil a partir de uma sequência didática sobre a diversidade na natureza*. O objetivo desta pesquisa é investigar os efeitos da sequência didática no desenvolvimento de um ambiente que desenvolva as atitudes sociais, Participar desta pesquisa é uma opção e pode-se aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa, caso aceite participar gostaríamos que soubesse que:

A PESQUISA SERÁ REALIZADA COM OS EDUCANDOS RESPONDENDO ORALMENTE A *ESCALA LIKERT INFANTIL DE ATITUDES SOCIAIS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO* (A técnica adotada será a Escala Likert, na qual a pesquisadora desempenhará o papel de mediadora. Os participantes irão avaliar a intensidade de suas concordâncias ou discordâncias com uma série de afirmações. Os registros serão registrados por escrito utilizando a escala). ELES TAMBÉM PODERÃO DESENHAR SOBRE A TEMÁTICA. COM ESSA PESQUISA, OS PARTICIPANTES SE BENEFICIARÃO AO SEREM INSTIGADOS A PENSAREM SOBRE A DIVERSIDADE, NÃO HAVENDO ÔNUS E NEM PREJUÍZOS FÍSICOS, MENTAIS E PSICOLÓGICOS PARA OS ENVOLVIDOS. POR SE TRATAR DE UMA PESQUISA COM A COLETA DE DADOS POR MEIO DE UMA ESCALA, PODE SER QUE ALGUM EDUCANDO SE SINTA INCOMODADOS COM QUALQUER UMA DAS PERGUNTAS DA ESCALA, PODENDO OPTAR POR NÃO AS RESPONDER, O QUE NÃO LHE ACARRETARÁ QUAISQUER TIPOS DE PREJUÍZOS. INFORMAMOS QUE CASO OS RESULTADOS SEJAM DIVULGADOS EM EVENTOS E MATERIAIS ACADÊMICOS E/OU CIENTÍFICOS, NÃO HAVERÁ A IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO E NEM DA ESCOLA, PRESERVANDO A IDENTIDADE DA CRIANÇA. DESTACA-SE QUE A PESQUISA RESPEITARÁ AS CARACTERÍSTICAS DESSE PÚBLICO-ALVO DE ACORDO COM AS EXIGÊNCIAS DAS NORMAS ESTABELECIDAS NO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (ECA). EM CASO DE DESCONFORTOS E RISCOS DECORRENTES DA SUA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA, SALIENTAMOS, QUE OS RISCOS SÃO MÍNIMOS E REFEREM-SE AO TEMPO QUE DESTINARÁ PARA PARTICIPAR DESTA APRESENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA, POIS É POSSÍVEL QUE DEIXE DE EXECUTAR SUAS ATIVIDADES ROTINEIRAS E COTIDIANAS. OU TAMBÉM POSSA OCORRER POSSÍVEIS CONSTRANGIMENTOS QUANTO À ARGUMENTAÇÃO, OU DESINTERESSE EM VERIFICAR A SEQUÊNCIA DIDÁTICA. PARA A QUESTÃO DE CONSTRANGIMENTO, ESCLARECEREMOS, QUE A QUALQUER MOMENTO O PARTICIPANTE PODERÁ DEIXAR DE PARTICIPAR, E ESSA AÇÃO NÃO REPRESENTARÁ DANO ALGUM AO PARTICIPANTE. SE FOR NECESSÁRIO, FAREMOS O DEVIDO ENCAMINHAMENTO PARA O ATENDIMENTO COM UM PROFISSIONAL DA ÁREA DE PSICOLOGIA.

Ao final da pesquisa, todos os dados de pesquisa e, arquivo físico ou digital serão mantidos, sob guarda e responsabilidade do pesquisador responsável, por pelo menos cinco anos, conforme Resolução CNS nº 466/2012.

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do (s) telefone (s) (21) 9.7261-1497 falar com Helen Marrie Nery de Andrade Melgarejo, mestrandra da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS(CEP/UFMS), localizado no Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, prédio das Pró-Reitorias ‘Hércules Maymone’

– 1º andar, CEP: 79070900. Campo Grande – MS; e-mail: cepconeppropp@ufms.br; telefone: 67-3345-7187; atendimento ao público: 07:30-11:30 no período matutino e das 13:30 às 17:30 no período vespertino.

Os resultados desta pesquisa serão divulgados por meio da comunicação direta, artigos científicos e no formato de dissertação.

Em caso de gastos decorrentes de sua participação na pesquisa, você (e seu acompanhante, se houver) será resarcido(a). Em caso de eventuais danos decorrentes de sua participação na pesquisa, você será indenizado(a).

Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorra quaisquer prejuízos físicos, mentais ou no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Eu, _____ responsável pelo(a) participante _____ autorizo a participar da pesquisa intitulada *Desenvolvimento de um ambiente inclusivo na Educação Infantil a partir de uma sequência didática sobre a diversidade na natureza a ser realizada XXXXXXXX.*

(assinatura)

Data: ____ / ____ / ____

Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Professores

Estamos realizando uma pesquisa na Escola Municipal XXXXXX intitulada *Desenvolvimento de um ambiente inclusivo na Educação Infantil a partir de uma sequência didática sobre a diversidade na natureza*. O objetivo desta pesquisa é investigar os efeitos da sequência didática no desenvolvimento de um ambiente que desenvolva as atitudes sociais. Participar desta pesquisa é uma opção e pode-se aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa, caso aceite participar gostaríamos que soubesse que:

A PESQUISA ENFOCARÁ A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS DE DUAS TURMAS (A e B) DO ANO FINAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL, DENOMINADA A TURMA A DE GRUPO QUASE-EXPERIMENTAL ENQUANTO A TURMA B DE GRUPO QUASE-CONTROLE, RESPONDENDO a *ESCALA LIKERT INFANTIL DE ATITUDES SOCIAIS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO* (A técnica adotada será a Escala Likert, na qual a pesquisadora desempenhará o papel de mediadora. Os participantes irão avaliar a intensidade de suas concordâncias ou discordâncias com uma série de afirmações. Os registros serão registrados por escrito utilizando a escala). CONCOMITANTEMENTE, SERÁ ELABORADA UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE A TEMÁTICA QUE SERÁ **ANALISADA PELAS DUAS PROFESSORAS DAS TURMAS**, ONDE AS MESMAS, PODERÃO FORNECER SUAS OPINIÕES, SUGERIR AJUSTES E MODIFICAÇÕES NA SEQUÊNCIA PROPOSTA, CONTRIBUINDO PARA SUA MELHORIA, ANTES DO INÍCIO DAS ATIVIDADES. EM SEGUIDA, A SEQUÊNCIA SERÁ APLICADA COM A TURMA A, POSTERIORMENTE, TANTO A TURMA A QUANTO A TURMA B, RESPONDERÃO NOVAMENTE A ESCALA EM QUESTÃO, QUE SERÁ ANALISADA COM A TABULAÇÃO DOS DADOS, CALCULANDO OS ESCORES, SOMANDO-SE ALGEBRICAMENTE OS PONTOS OBTIDOS. VALE DESTACAR QUE O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA RESPEITARÁ TODOS OS ELEMENTOS ÉTICOS PREVISTOS NAS PESQUISAS COM SERES HUMANOS. COM ESSA PESQUISA, OS PARTICIPANTES SE BENEFICIARÃO PRINCIPALMENTE COM INFORMAÇÕES SOBRE A DIVERSIDADE, APRENDENDO MAIS SOBRE A MESMA E COMO É IMPORTANTE A TOLERÂNCIA COM O DIFERENTE, NÃO HAVENDO ÔNUS E NEM PREJUÍZOS FÍSICOS, MENTAIS E PSICOLÓGICOS PARA OS ENVOLVIDOS. INFORMAMOS QUE CASO OS RESULTADOS SEJAM DIVULGADOS EM EVENTOS E MATERIAIS ACADÊMICOS E/OU CIENTÍFICOS, NÃO HAVERÁ A IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO E NEM DA ESCOLA, PRESERVANDO A IDENTIDADE DOS ENVOLVIDOS.

EM CASO DE DESCONFORTOS E RISCOS DECORRENTES DA SUA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA, SALIENTAMOS, QUE OS RISCOS SÃO MÍNIMOS E REFEREM-SE AO TEMPO QUE DESTINARÁ PARA PARTICIPAR DESTA ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA, POIS É POSSÍVEL QUE DEIXE DE EXECUTAR SUAS ATIVIDADES ROTINEIRAS E COTIDIANAS. OU TAMBÉM POSSA OCORRER POSSÍVEIS CONSTRANGIMENTOS QUANTO À ARGUMENTAÇÃO, OU DESINTERESSE EM VERIFICAR E ANALISAR A SEQUÊNCIA DIDÁTICA.

PARA A QUESTÃO DE CONSTRANGIMENTO, ESCLARECEREMOS, QUE A QUALQUER MOMENTO O PARTICIPANTE PODERÁ DEIXAR DE PARTICIPAR, E ESSA AÇÃO NÃO REPRESENTARÁ DANO ALGUM AO PARTICIPANTE. SE FOR NECESSÁRIO, FAREMOS O DEVIDO ENCAMINHAMENTO PARA O ATENDIMENTO COM UM PROFISSIONAL DA ÁREA DE PSICOLOGIA.

Ao final da pesquisa, todos os dados de pesquisa e, arquivo físico ou digital serão mantidos, sob guarda e responsabilidade do pesquisador responsável, por pelo menos cinco anos, conforme Resolução CNS nº 466/2012.

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do (s) telefone (s) (21) 9.7261-1497 falar com Helen Marrie Nery de Andrade Melgarejo, mestrandra da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS(CEP/UFMS), localizado no Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, prédio das Pró-Reitorias ‘Hércules Maymone’ – 1º andar, CEP: 79070900. Campo Grande – MS; e-mail: cepconepr@ufms.br; telefone: 67-3345-7187; atendimento ao público: 07:30-11:30 no período matutino e das 13:30 às 17:30 no período vespertino.

Os resultados desta pesquisa serão divulgados por meio da comunicação direta, artigos científicos e no formato de dissertação.

Em caso de gastos decorrentes de sua participação na pesquisa, você (e seu acompanhante, se houver) será resarcido(a). Em caso de eventuais danos decorrentes de sua participação na pesquisa, você será indenizado(a).

Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorra quaisquer prejuízos físicos, mentais ou no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Eu, _____ aceito participar da pesquisa intitulada *Desenvolvimento de um ambiente inclusivo na Educação Infantil a partir de uma sequência didática sobre a diversidade na natureza* a ser realizada Escola Municipal XXX

(assinatura)

Data: ____/____/____

ANEXOS

Anexo A - Documento de Aprovação do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Titulo da Pesquisa: DESENVOLVIMENTO DE UM AMBIENTE INCLUSIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE A DIVERSIDADE NA NATUREZA

Pesquisador: HELEN MARRIE NERY DE ANDRADE MELGAREJO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 82089824.8.0000.0021

Instituição Proponente: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.229.782

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJECTO_2390143.pdf	29/10/2024 00:09:04		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODEASSENTIMENTOCRIANCAS.pdf	29/10/2024 00:00:39	HELEN MARRIE NERY DE ANDRADE MELGAREJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLERESPONSAVEIS2.pdf	29/10/2024 00:00:23	HELEN MARRIE NERY DE ANDRADE MELGAREJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEPROFESSORES2.pdf	28/10/2024 23:59:31	HELEN MARRIE NERY DE ANDRADE MELGAREJO	Aceito
Outros	CARTARESPOSTA2.pdf	28/10/2024 23:56:26	HELEN MARRIE NERY DE ANDRADE MELGAREJO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	2024_Helen_projeto_MODIFICADO.pdf	13/09/2024 01:15:37	HELEN MARRIE NERY DE ANDRADE MELGAREJO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	A_Escola.pdf	30/07/2024 01:28:00	HELEN MARRIE NERY DE ANDRADE MELGAREJO	Aceito
Declaração de Instituição e	A_Semed.pdf	30/07/2024 01:27:48	HELEN MARRIE NERY DE	Aceito
Infraestrutura	A_Semed.pdf	30/07/2024 01:27:48	ANDRADE MELGAREJO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Helen_projeto.pdf	30/07/2024 01:17:21	HELEN MARRIE NERY DE ANDRADE MELGAREJO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	30/07/2024 01:12:30	HELEN MARRIE NERY DE ANDRADE MELGAREJO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPO GRANDE, 18 de Novembro de 2024

Assinado por:
 Fernando César de Carvalho Moraes
 (Coordenador(a))

Anexo B - Escala Infantil de Mensuração de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão

Nome:

Idade:

Escola: Ano: Período: M () T ()

Professor(a):

Tem aluno com deficiência na classe? () Sim () Não

1) OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL DEVEM ESTUDAR EM CLASSE SEPARADA DOS ALUNOS NORMAIS.

() SIM () NÃO () NÃO SEI

2) OS ALUNOS CEGOS DEVEM ESTUDAR EM CLASSE SEPARADA DOS ALUNOS NORMAIS.

() SIM () NÃO () NÃO SEI

3) EU GOSTO DE FAZER TRABALHO JUNTO COM UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA.

() SIM () NÃO () NÃO SEI

4) OS ALUNOS SURDOS DEVEM ESTUDAR EM CLASSE JUNTO COM ALUNOS SEM DEFICIÊNCIA.

() SIM () NÃO () NÃO SEI

5) O ALUNO COM DEFICIÊNCIA SEMPRE PRECISA DE AJUDA NA SALA DE AULA.

() SIM () NÃO () NÃO SEI

6) OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DEVEM PARTICIPAR DE TODAS AS ATIVIDADES DA ESCOLA.

() SIM () NÃO () NÃO SEI

7) TODAS AS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA DEVEM ESTUDAR.

() SIM () NÃO () NÃO SEI

8) OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA DEVEM ESTUDAR EM CLASSE SEPARADA DOS ALUNOS SEM DEFICIÊNCIA.

() SIM () NÃO () NÃO SEI

9) EU GOSTO DE TER AMIZADE COM UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA.

() SIM () NÃO () NÃO SEI

10) AS CLASSE SÓ PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DEVERIAM ACABAR.

() SIM () NÃO () NÃO SEI

11) A PROFESSORA DEVE DAR MAIS ATENÇÃO A TODOS OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA.

() SIM () NÃO () NÃO SEI

12) OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DEVEM ESTUDAR EM CLASSE SEPARADA DOS ALUNOS SEM DEFICIÊNCIA.

() SIM () NÃO () NÃO SEI

13) OS ALUNOS SURDOS DEVEM ESTUDAR EM CLASSE SEPARADA DOS ALUNOS NORMAIS.

() SIM () NÃO () NÃO SEI

14) OS ALUNOS NORMAIS DEVEM RECLAMAR QUANDO SOUBEREM QUE EM SUA CLASSE VAI ESTUDAR UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA.

() SIM () NÃO () NÃO SEI

15) EU GOSTO DE AJUDAR UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA NA SALA DE AULA.

() SIM () NÃO () NÃO SEI

16) OS ALUNOS CEGOS DEVEM ESTUDAR NA CLASSE COMUM.

() SIM () NÃO () NÃO SEI

17) O ALUNO COM DEFICIÊNCIA ATRAPALHA A AULA.

() SIM () NÃO () NÃO SEI

18) O ALUNO COM DEFICIÊNCIA TEM AMIZADE COM OS OUTROS ALUNOS DA CLASSE.

() SIM () NÃO () NÃO SEI

19) AS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA DEVEM ESTUDAR EM CLASSE SÓ PARA ELAS.

() SIM () NÃO () NÃO SEI

20) OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA DEVEM ESTUDAR NA CLASSE COMUM.

() SIM () NÃO () NÃO SEI