

ANO: 2023
VOL 2

Revista **CENÁRIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

 **Docência para
Educação Básica**
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

ANO: 2023
VOL. 2

Revista **CENÁRIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**



**Docência para
Educação Básica**
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO



EQUIPE EDITORIAL

Editora-chefe: Prof.^a Dr.^a Rita Melissa Lepre

Editor adjunto: Prof. Dr. Vitor Machado

Editor administrativo-executivo: Lucas Almeida Dias.

Editor administrativo-executivo auxiliar: Prof. Me. Eduardo Silva Benetti

Pareceristas: Prof. Dr. William Nobuhiro Mizobata;

Prof. Dr. Antonio Carlos J. Zanni de Arruda

COMITÊ CIENTÍFICO NACIONAL

Unesp

Dra. Ana Maria de Andrade Caldeira

Dr. Macioniro Celeste Filho

Dr. Nelson Antonio Pirola

Dr. Leonardo Lemos de Souza

Dra. Andréa Rizzo dos Santos

Dra. Maria do Carmo M. Kobayashi

Dra. Rosa Maria Manzoni

Dra. Patrícia Unger Raphael Bataglia

Unesp

Dra. Silvia Regina Vieira da Silva

Fatec

Dr. Lourenço Magnoni Júnior

IFSP

Dra. Zionice Garbelini Martos Rodrigues

UFMG

Dr. Admir Soares de Almeida Júnior

UDESC

Dra. Gelcemar Oliveira Farias

UFC

Dr. Luiz Sanches Neto

COMITÊ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Dra. Nancy Chacón Arteaga - Universidad Pedagógica Enrique José Varona, Cuba.

Dra. Hélia Oliveira- universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Portugal.

Revisão: Lucas Almeida Dias

Projeto gráfico de capa: Paulo Ricardo Cavalcante da Silva

Diagramação e projeto gráfico de miolo: Natália Huang Azevedo Hypólito

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO — EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: PROPOSTAS PARA O ENFRENTAMENTO DA QUALIDADE DO ENSINO	7
Eliana Marques Zanata; Antonio Francisco Marques	

RESENHA — TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: INTERVENÇÕES PARA COMPORTAMENTOS DISRUPTIVOS.	13
Daniela Certo da Silva; Berenice Neide de Souza Simões; Cristiane Grava Gomes; Dariel de Carvalho	

A INCLUSÃO DO EDUCANDO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO REGULAR.	19
Daniela Certo da Silva; Berenice Neide de Souza Simões; Cristiane Grava Gomes; Dariel de Carvalho	

EDUCAÇÃO EM VALORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DA REGRA MOTORA ÀS VIVÊNCIAS DO INÍCIO DA COOPERAÇÃO	31
Maria Carolina Canale Sanches Rodrigues; Fabiana Silveira Fernandes; Rita Melissa Lepre	

IDENTIDADE DE GÊNERO E MÍDIA: ANÁLISE DA REPERCUSSÃO DE UM CONTEÚDO MIDIÁTICO	43
Eduardo Rodrigues Goes; Eduardo Silva Benetti; Vinicius Iuri de Menezes	

O ENSINO POR INVESTIGAÇÃO EM SALA DE AULA: HISTÓRIA, IMPORTÂNCIA E APLICABILIDADE	53
Fernanda Ticianelli de Oliveira Doná; Hudson Henrique de Moraes; Luis Eduardo Doná; Alexandre de Oliveira Legendre	

O ENSINO DO GÊNERO TEXTUAL FÁBULA SEGUNDO OS PRINCÍPIOS DO DUA E DO ISD	63
Naiana Paula Bocardo Nunes Pinto; Lígia Serrano Lopes; Vera Lucia Messias Fialho Capellini	

O BRINCAR E OS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB O OLHAR DE HENRI WALLON. ENSAIO SOBRE O ARTIGO: O BRINCAR SOB O OLHAR DE PROFESSORAS DA PRÉ-ESCOLA.	77
Victor Ananias Nascimento Carnevali; Yorahina Ariadne Vasconcelos	





APRESENTAÇÃO

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO COMO PROPOSTA PARA O ENFRENTAMENTO DA QUALIDADE DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO BÁSICA

Eliana Marques Zanata
Antonio Francisco Marques

INTRODUÇÃO

Em busca de possibilidades que possam aprimorar as práticas de ensino e fortalecer a formação docente, oportunizando estudos científicos embasados em conhecimentos sólidos, o Mestrado Profissional busca preencher uma lacuna promovendo o desenvolvimento de objetos educacionais voltados para as habilidades práticas e as atitudes dos professores focados em garantir a eficácia e a eficiência na formação de todos os alunos.

O programa busca aproximar profissionais que atuam diretamente nas salas de aula e nas escolas da Educação Básica, buscando a união dos saberes produzidos na universidade aos saberes da prática pedagógica desses professores. Desta forma compõe o quadro de mestrandos do programa professores licenciados em exercício na Educação Básica (espaços formais e não formais) e todas áreas de conhecimento, níveis e modalidades. Busca-se a articulação entre os conhecimentos escolares das diferentes áreas que compõem a Educação Básica e os processos de ensino e aprendizagem de forma ora disciplinar, ora interdisciplinar.

O resultado deste estudo é composto de duas partes indissociáveis: a dissertação contendo a pesquisa e a fundamentação teórica e um objeto Educacional elaborado frente a desafios da prática profissional do professor da Educação Básica, tendo por base a pesquisa, fundamentado teoricamente e aplicável as situações de ensino.

ÁREAS E ABRANGÊNCIA DO PPGDEB

O Programa de Pós Graduação Docência para Educação Básica teve sua proposta aprovada pelas CAPES, na área 46-Ensino, no ano de 2013 e sua primeira turma de ingressantes em 2014, contando com 15 docentes permanentes, 2 docentes colaboradores, todos ativos tanto relação à formação

de professores para a Educação Básica quando ao desenvolvimento de pesquisa acadêmica correlacionada à área de ensino. Inicialmente foram oferecidas e preenchidas 25 vagas para professores e professoras que atuavam na Educação Básica desde a educação infantil até o ensino médio, incluindo aqueles que atuavam nas modalidades da Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. Destes 25 ingressantes, todos concluíram o programa no período previsto, prática esta que se manteve nos anos subsequentes, até a chegada da pandemia Covid-19 em 2020.

O programa de Formação Profissional que propomos envolve o compromisso sociopolítico de formar professores comprometidos com os valores democráticos que fomentem a participação coletiva da comunidade escolar, através da discussão e reflexão dos problemas a serem levantados, visando ao desenvolvimento de valores e atitudes voltados aos princípios da ética, estética, comunicação, sócio-político-cultural, científico-tecnológico e ambiental, sem os quais não se garante a plena formação de educandos cidadãos. Dessa forma, entendemos que um curso de mestrado Profissional em Docência, baseado na construção de conhecimentos científicos historicamente acumulados, os quais se unam para a construção de processo de ensino de conteúdos específicos e didáticos em uma situação de pesquisa reflexiva poderá contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica. Assim o programa tem por objetivos específicos:

1. Articular o Ensino à realidade e às necessidades da população estudantil.
2. Estabelecer relações entre os co-

nhecimentos de linguagens, ciências naturais, ciências humanas e matemática promovendo debates acerca do papel do conhecimento, buscando caminhos para a melhoria das condições de existência dos indivíduos no país e no mundo.

3. Elaborar estratégias didáticas em que os alunos possam participar de todas as sequências didáticas, problematizando a partir dos elementos da realidade, estabelecendo relações a partir das pesquisas e leituras realizadas e produzindo suas próprias sínteses de significação do apreendido.

4. Produzir material didático na forma de livros, softwares ou outras mídias de forma a demonstrar autonomia e domínio na relação conhecimento específico e didático.

Para atender a essa demanda interdisciplinar o programa conta com um rol de 26 disciplinas ora de caráter e conteúdos específicos, ora generalistas, as quais são disponibilizadas semestralmente buscando atender as áreas de abrangência descritas no quadro 1

Quadro 1 – Áreas de abrangência do PPGDEB

Educação Matemática
Educação de Jovens e Adultos
Educação Infantil
Educação Especial e Inclusiva
Educação Física
Ensino de Ciências e Biologia
Ensino de Língua Portuguesa
Ensino de História e Sociologia
Psicologia Social e Escolar
TICs e Multidisciplinar
Alfabetização
Ensino de Filosofia (INÍCIO EM 2017)
Ensino de Física (INÍCIO EM 2017)
Ensino de Geografia (INÍCIO EM 2017)
Ensino de Língua Estrangeira (INÍCIO EM 2017)
Ensino de Química (INÍCIO EM 2017)

Fonte: Proposta do PPGDEB 2020

Estas áreas por sua vez, estão interdisciplinarmente presentes nas três linhas de pesquisa do programa, as quais foram delineadas no momento de sua Proposta (2013) as quais seguem a formação dos professores até a presente data. Neste ambiente de formação, pesquisadores-juniores (mestrandos) colaboram e são orientados por pesquisadores-seniores (docentes do programa) no desenvolvimento de suas dissertações e seus produtos, os quais encontram-se credenciados nas seguintes linhas de pesquisas:

- Linha 1 - Fundamentos do Ensino e da Educação Básica, na qual inserem-se estudos sobre fundamentos da educação e sobre produção e validação do conhecimento em diferentes contextos históricos e socioculturais, tendo em vista a proposição de novos caminhos para o Ensino na Educação Básica; estudos sobre as relações entre os fundamentos filosóficos, psicológicos, epistemológicos, sociológicos e históricos do conhecimento e o ensino e aprendizagem de conteúdos escolares. Estes conteúdos são fundamentais para a construção de uma pedagogia crítica que atende as demandas de formação na educação obrigatória.
- Linha 2 - Conceitos específicos para o Ensino e suas metodologias. Inserir-se os mestrandos e pesquisadores com formação ou que se dediquem a pesquisar as questões que afetam o Ensino na Educação Básica. O objetivo da linha é explorar as relações entre conteúdos das diferentes áreas do conhecimento escolar, suas formas de produção e as didáticas específicas para uma melhor compreensão dos processos de ensino. Enfa-

tiza-se a experiência dos professores em sala de aula e problematiza-se a partir dessas vivências os objetos de investigação a serem desenvolvidos no interior do programa de formação do profissional e do pesquisador.

- Linha de pesquisa 3 - Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação Básica Abrange estudos sobre a utilização do computador como ferramenta para o ensino e aprendizagem de conteúdos escolares podendo focalizar referenciais teóricos para o planejamento e pesquisa de currículos e programas que envolvam o uso da informática no ensino, bem como, produção de material didático e planejamento de disciplinas escolares e outras atividades que empreguem o computador como ferramenta para o ensino e aprendizagem de conteúdos escolares.

As competências em pesquisa e em ensino são garantidas nas disciplinas e atividades diversas do programa. As competências em extensão, que visam promover a mediação entre a ciência e a prática profissional, são atingidas na elaboração e execução de projetos de em parcerias com escolas de Educação Básica de Bauru e região. Destaque para a participação conjunta de discentes e orientadores de projetos de pesquisa, ensino e extensão, consolidando assim o tripé universitário.

Há articulação das pesquisas com atividades de transferência e aplicação dos resultados das pesquisas em projetos de extensão, tais como palestras e mini cursos de capacitação de professores da rede pública exercidos por docentes e discentes do programa.

O Programa, do ponto de vista de inserção social, possui forte relaciona-

mento com a rede pública de ensino, tanto em nível de Secretarias de Educação (Municipal e Estadual) quanto de Diretorias de Ensino (DEs), desenvolvendo atividades de: assessoria, desenvolvimento de material didático, capacitação de professores da rede em parcerias com secretaria de educação do estado e dos municípios, divulgação científica, desenvolvimento de objetos de aprendizagem previstos como produtos das dissertações em andamento, desenvolvimento de projetos de ensino e sequências didáticas nas escolas de educação básica relacionadas ao PIBID e Residência Pedagógica, com o envolvimento de alunos da graduação bem como alunos do PPGDEB

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, a questão do acesso e permanência do estudante na educação básica é ponto de pauta de discussão, tanto entre acadêmicos quanto na esfera política, desde meados do século XX. Debates acirrados voltados para a pauta da ampliação e gradativa universalização da educação básica foram travados, sem que a qualidade do ensino ministrado nas escolas e, consequentemente, o rendimento escolar dos alunos, estivesse acompanhado tal ampliação. Para que isso ocorra se faz necessário garantir a exequibilidade de políticas públicas voltadas para a formação do professor, já não mais restrita ao contexto inicial, mas sim, deve pautada na intencionalidade e cientificismo na formação continuada e em serviço, contemplada nos programas de Mestrado Profissional voltados para o ensino.

Neste contexto, a busca pelos programas de pós graduação nas últimas décadas está também relacionada às

exigências do atual mercado de trabalho. Os níveis de escolaridade e formação docente voltam a ser um dos fatores de inclusão ou não em melhores colocações no contexto educacional bem como no reconhecimento da formação das novas gerações.

Nessa perspectiva, a proposta do PPGDEB busca garantir com qualidade a formação integral de professores em suas turmas oportunizando acesso a esses requisitos acadêmicos, os quais estão presentes também na universidade pública, e que são primordiais e imprescindíveis para a garantia da produção e avanço do conhecimento na área de ensino.

O envolvimento e a participação dos professores na construção do conhecimento por meio de suas pesquisas são fundamentais para atender as especificidades de seus educandos e colaborar para a formação de sua cidadania. A proposta do PPGDEB, ao propor diferentes mecanismos de planejamento e práticas pedagógicas de autoria nas organizações escolares, caminha com objetivos de participação e democracia nas tomadas de decisão do ambiente escolar.

Portanto, essa possibilidade de desenvolvimento de pesquisa no contexto da prática pedagógica, conduz o educador e a equipe escolar, muitas vezes com o envolvimento e parceria com a família e a comunidade, a promover uma educação de qualidade, tendo o educador o domínio de poderosas ferramentas, como a educação sistematizada, com possibilidades de ser ele o agente promotor de mudanças significativas.

Mesmo com esse avanço, reconhecemos que sendo a pesquisa em si um trabalho acadêmico, esperamos que essa prática seja constantemente estimulada e oportunizada, no sentido

manter as conquistas adquiridas e o efetivo exercício da função educativa dos profissionais da educação.

Por fim, por mais que busquemos desenhar um cenário formativo de luta e conquistas no PPGDEB, devemos considerar que políticas como esta ainda precisam ser valorizadas na realidade da pós graduação brasileira. Este reconhecimento deveria ser voltado tanto para os níveis microssociais, como macrossociais do contexto educacional.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

Documento Orientador de APCN. Área 46 – Ensino. CAPES, Brasília, 2019.

Proposta do Programa de Pós Graduação Docência para Educação Básica. Avaliação de Propostas de Cursos Novos (APCN), 2012.

Relatório Quadrienal do Programa de Pós Graduação Docência para Educação Básica. Plataforma Sucupira, 2021.



RESENHA

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: INTERVENÇÕES PARA COMPORTAMENTOS DISRUPTIVOS. AUTISM SPECTRUM DISORDER: INTERVENTIONS FOR DISRUPTIVE BEHAVIORS.

[GAIATO, Mayra; TEIXEIRA, Gustavo. **O rezinho autista: Guia para lidar com comportamentos difíceis**. São Paulo, SP: Versos Editora, 2018. 108p.]

Daniela Certo da Silva¹;
Berenice Neide de Souza Simões²;
Cristiane Grava Gomes³;
Dariel de Carvalho⁴

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Bauru-SP, Brasil.

Partindo da ideia de que trabalho de orientação de pais e familiares é fundamental para o tratamento de crianças autistas, os autores Gustavo Teixeira e Mayra Gaiato, em seu livro *O rezinho autista: Guia para lidar com comportamentos difíceis*, conduz os leitores com maestria pelos caminhos psicoeducacionais, baseado em evidências científicas, buscando as melhores estratégias parentais para lidar com comportamentos desafiadores de crianças autistas.

A ideia do livro surge durante um curso de pós-graduação em educação especial da *Bridgewater State University* diante de

1 Discente do Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP/Bauru; Professora Municipal de Bauru da Educação Infantil; Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Sagrado Coração (2019). Experiência na área de Educação Básica e Educação Especial e Inclusiva. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-5887-3491> E-mail: daniela.certo@unesp.br

2 Discente do Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP/Bauru; Professora da Faculdade de Birigui Fateb; Professora da ETEC Dr. Renato Cordeiro de Birigui. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-3818-7264> E-mail: berenice.simoes@unesp.br

3 Discente do Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP/Bauru; Professora da Rede Municipal de Ourinhos de Informática e de Educação Tecnológica/Robótica; Possui graduação em Processamento de Dados pela FATEC Ourinhos (2003) e Pós Graduação em Educação a Distância pela São Luís. ORCID id: 0000-0001-7528-7534 E-mail: cristiane.grava@unesp.br

4 Pós-doutor em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP/Bauru (2022); Docente do Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP/Bauru. Tem experiência na área de Educação e Educação Especial, com ênfase em Tecnologia Educacional, tecnologia assistiva e gestão educacional (presencial e a distância), atuando principalmente nos seguintes temas: educação, tecnologia, educação a distância, formação de professores e educação especial. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-4957-0058> E-mail: dariel.carvalho@unesp.br

uma longa conversa entre Dr. Gustavo Teixeira e a Dra Mayra Gaiato, ambos profissionais da saúde mental infantil.

Os autores, iniciam a obra trazendo o que é o autismo, destacando a importância do tratamento ser desenhado de maneira individualizada para atender as necessidades específicas de cada pessoa autista, tendo em vista a elevada complexidade que o transtorno do espectro autista representa e que independente de estar no mesmo nível de suporte, cada criança tem suas características e demandas.

Sabendo que muitos pais e responsáveis possuem dificuldades no dia a dia para lidar com comportamentos desafiadores que englobam o transtorno do espectro autista, os autores trazem a importância da orientação e treinamento de pais e familiares como ferramenta essencial para a melhoria da qualidade de vida das crianças autistas, como também do contexto familiar. Deste modo, através de uma linguagem acessível e de fácil entendimento, os autores abordam o tema comportamentos desafiadores em crianças autistas de uma maneira muito eficaz e pautados em estudos científicos, reiterando a importância de suporte para pais, responsáveis, familiares, cuidadores, profissionais da saúde, educadores e escolas, ou qualquer outra pessoa que possua contato com crianças autistas, no tratamento efetivo de pessoas autistas.

Os autores tiveram como objetivo principal dispor de conhecimentos científicos para auxiliar de maneira eficaz as dificuldades encontradas no caso da compreensão de significados para os comportamentos de crianças autistas. Visto que, o autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento que apresenta prejuízos ou alterações atípicas nas manifestações comportamentais,

déficits na comunicação e na interação social dessas crianças. Deste modo, o livro não é somente uma forma de orientação, mas também um material científico que possibilita que a sociedade compreenda os comportamentos de pessoas autistas, deixando os estigmas pautados em opiniões inversas e contribuindo de maneira eficaz no que diz respeito a inclusão.

O livro apresenta pontos importantes como à origem do autismo que negam a ciência e tornam-se materiais perigosos na condução de tratamentos e diagnóstico, levando as pessoas acreditarem que o autismo pode ser adquirido por meio de vacinações ou “mãe geladeira”.

Sabe-se a importância de estudos eficazes, com evidências científicas, tendo em vista que existe uma busca constante sobre tratamentos para o transtorno do espectro autista e muitas vezes desesperados por algo que, de fato, funcione com seus filhos autistas, alguns responsáveis acabam caindo em golpes de tratamentos “da moda” para lidar com os comportamentos desafiadores, porém acabam por negligenciar e submeter às crianças a tratamentos invasivos, prejudiciais e ineficazes.

Ficam claros os desejos dos autores de democratizar e universalizar informações de qualidade, embasadas em pesquisas científicas atualizadas, como também a necessidade de que obras como essas cheguem com mais facilidade nas mãos da sociedade.

São diversos os estudos científicos que enfatizam a importância da orientação aos pais, responsáveis como ferramenta essencial para a melhoria das habilidades sociais, emocionais, comunicativas, intelectuais e, consequentemente, a melhoria da qualidade de vida da criança com autismo e de toda a família. Deste modo, Gustavo e Mayra fa-

zem orientações necessárias para que os pais, familiares, cuidadores, educadores possibilitando que os mesmos participem como agentes ativos no processo terapêutico dessas crianças.

O autismo ou transtorno do espectro autista é uma situação de conduta aos quais crianças manifestam prejuízos ou alterações de comportamento, entrosamento, contratempos na comunicação, por exemplo, a criança pode apresentar atraso em desenvolvimentos tais como linguagem verbal e não verbal, comportamentos alterados. Isso tudo, ocasiona atrasos em seu desenvolvimento, o que geralmente ocorre em seus primeiros anos de vida.

Esses atrasos acabam prejudicando, portanto, a ascensão significativa em seu desenvolvimento previsto para a sua idade. Porém, o maior obstáculo na realidade é a medida que essa criança vai se desenvolvendo mais evidente vai se tornando essa dificuldade e as diferenças e demandas sociais acabam ampliando.

É essencial que seja observado todas as crianças com dificuldades verbais, porque na maioria dos casos, é esse o sinal que devemos nos atentar para auxiliar as crianças com autismo.

O transtorno do espectro autista pode ter muitas formas diferentes que demonstram várias possibilidades distintas entre uma ou outra criança, por isso Gustavo e Mayra destacam a importância de atenção e cuidados individualizados, afinal cada um é diferente do outro.

Devido à complexidade que envolve os sintomas apresentados como comportamento, dificuldades sociais, acadêmicas, sensoriais, cognitivas e motoras, precisam de cuidados de forma única levando em consideração cada situações em específico.

Um dos maiores desafios relatados pelos pais/responsáveis é referente aos comportamentos inadequados, causando um grande desconforto para a criança e para as pessoas envolvidas na situação que muitas vezes não sabem como conduzir ou amenizar as crises.

Durante a rotina diária ou até mesmo pela forma que fomos educados acabamos por não considerar as atitudes adequadas das crianças, pois trazemos a ideia de que essas não são mais do que mera obrigação, em contrapartida consideramos significativamente comportamentos inadequados. Mesmo não concordando com a educação tradicional e pautada na opressão que recebemos, temos tendência a reproduzir esses padrões.

Grande parte da sociedade tem o costume de parar o que está fazendo para dar uma bronca em uma criança que está se comportando de forma inadequada, mas não faz o mesmo para elogiar comportamentos adequados. Deste modo, os autores trazem a importância de analisar os nossos comportamentos e comportamento das crianças. Como reagimos em momentos desafiadores? O que desencadeou um comportamento inadequado? Como reagimos antes e depois que um comportamento disruptivo ocorre? Esses raciocínios são baseados na teoria de Skinner, de Análise do comportamento aplicada.

Em crianças com autismo, a limitação da linguagem e a dificuldade na compreensão das sutilezas sociais de sentimentos ou intenções fazem com que tenham maior dificuldade em expressar e explicar o que querem ou precisam. Muitas vezes fazem isso por meio de comportamentos. Por exemplo, um comportamento de bater em si ou em outra pessoa parece agressivo, mas comumente a criança com autismo não tem como objetivo

agredir, querer causar dor ou machucar. Bater pode ter sido uma forma inadequada de dizer que não está gostando do que aquela pessoa está fazendo, ou simplesmente um “não”. (GAIOTO, TEIXEIRA, 2018, p. 50)

Depois desse passeio pelas hipóteses teóricas, os autores entram em relatos de casos de comportamentos inadequados, elencando na sequência três regras: Analisar o antecedente, ou seja, quais os gatilhos que desencadearam tal comportamento, Identificar o comportamento, qual foi o comportamento emitido pela criança em decorrência do estímulo antecedente, Identificar o que aconteceu depois, quais as consequências que o comportamento gerou.

Os autores dedicam um capítulo todo de seu livro ao aprofundamento de prevenção de comportamentos inadequados, defendendo a importância de entender o funcionamento do autismo para pensar em estratégias que podem ser úteis. Nele são desenvolvidas diversas estratégias, dentre elas utilizar rotinas com figuras, antecipar o que vai acontecer, reduzir a estimulação ambiental, deixar claro o que a criança deve fazer, histórias sociais, painel de antes e depois, uso de cronômetro, aproximações sucessivas para situações difíceis, tabela de pontos. Conduzindo seus leitores à compreensão em relação especificidades funcionais em cada uma das estratégias.

Após trazerem diversos capítulos sobre possibilidades de causas ou gatilhos para comportamentos inadequados e como preveni-los, os autores adentram em teorias comportamentais para embasarem o procedimento de eliminar esses comportamentos. Os tratamentos com eficácia comprovada cientificamente para autismo, são baseados na Análise do Comportamento

(*Applied Behavior Analysis*), baseado em psicoterapia comportamental, analisando o comportamento da criança e sua interação social e com o meio.

Como se fosse um manual, os autores perpassam por vários tópicos de forma explicativa, conduzindo de maneira facilitadora os leitores ao entendimento de diversas questões relacionadas as estratégias eficazes na intervenção de comportamentos inadequados e consequentemente na melhoria de vida das crianças autistas.

De acordo com Gaioto, Teixeira, (2018, p. 103):

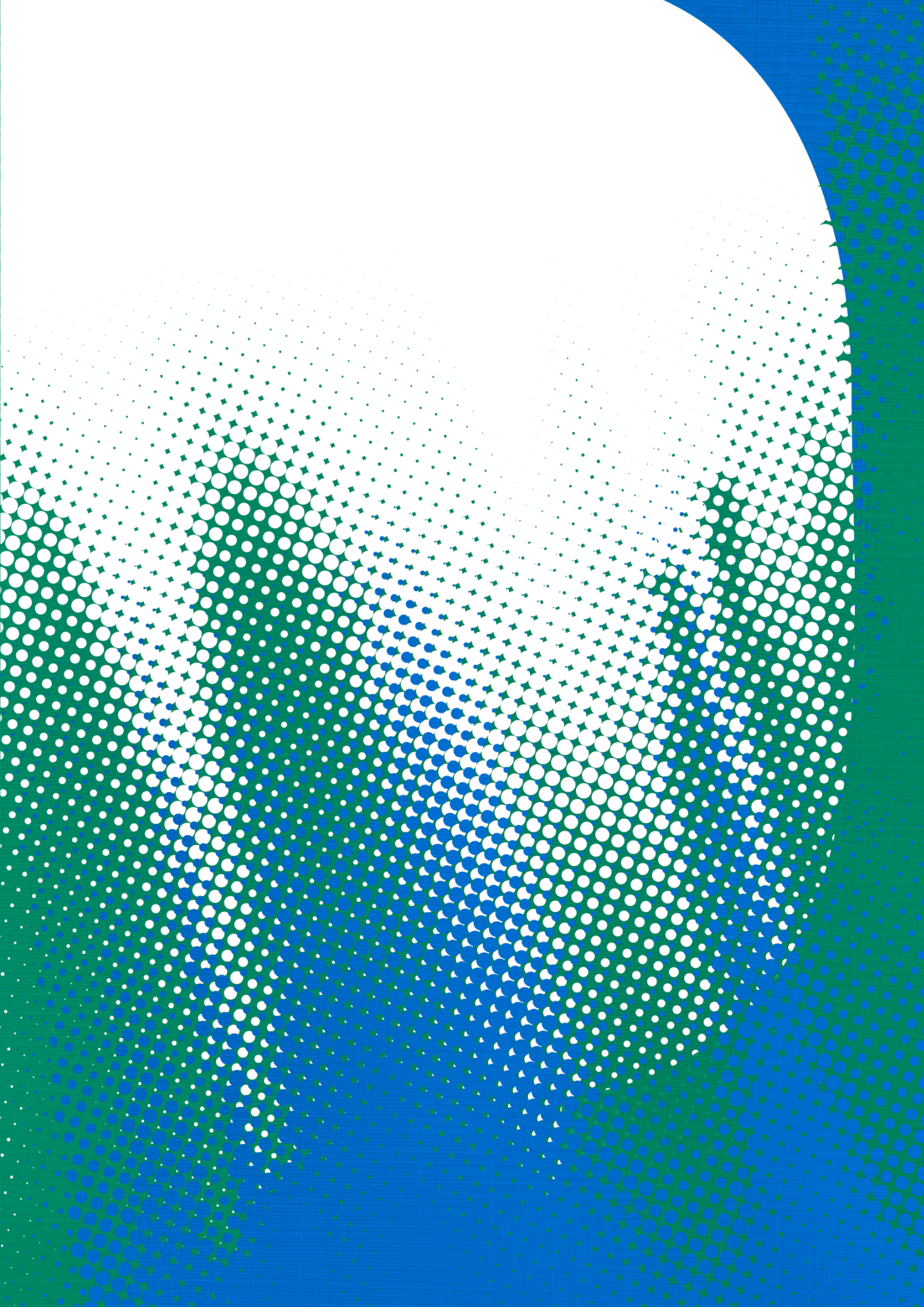
Os programas terapêuticos devem incluir a intervenção no contexto escolar com orientação de professores e uso de acompanhante terapêutico supervisionado pelo terapeuta responsável pelo caso, quando necessário, com o objetivo de promover o desenvolvimento infantil em todos os seus domínios.

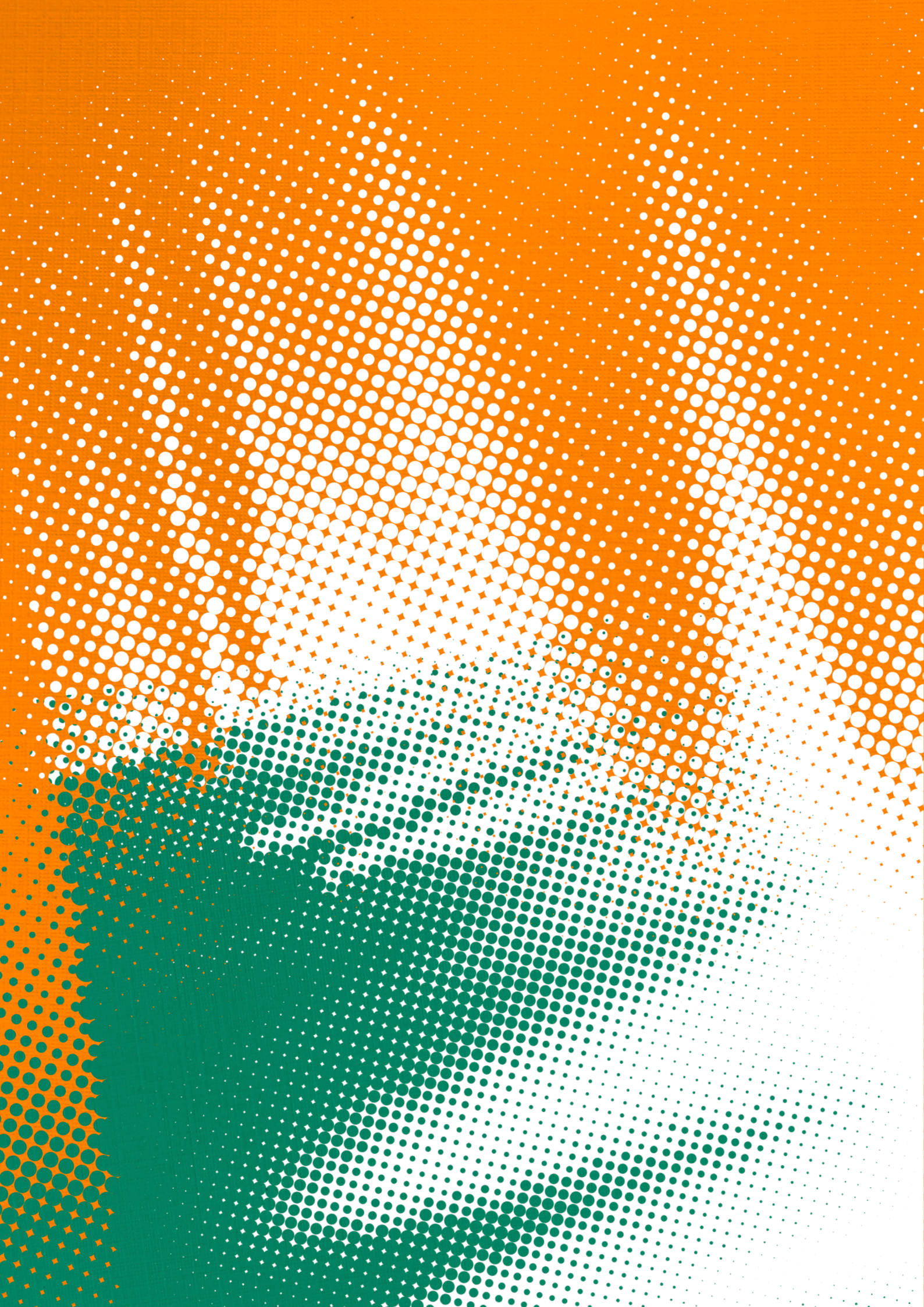
Certamente um livro imprescindível, tendo em vista a grande busca em questões relacionadas ao autismo, além de ter uma linguagem simples ele nos proporciona melhores conhecimentos para que se tenha novas possibilidades de um diagnóstico precoce, favorecendo a qualidade daqueles que tem o autismo, bem como daqueles que estão em torno dessa pessoa no seu cotidiano.

É essencial ainda ressaltar que o autismo não é uma doença mas sim um transtorno do neurodesenvolvimento e justamente é esse transtorno que ocasiona os comportamentos diferentes.

REFERÊNCIAS

GAIATO, Mayra; TEIXEIRA, Gustavo. **O reinho autista**: Guia para lidar com comportamentos difíceis. São Paulo, SP: Versos Editora, 2018.





A INCLUSÃO DO EDUCANDO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO REGULAR.

THE INCLUSION OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN REGULAR EDUCATION

Daniela Certo da Silva⁵;
Berenice Neide de Souza Simões⁶;
Cristiane Grava Gomes⁷;
Dariel de Carvalho⁸

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Bauru-SP, Brasil.

RESUMO

O acesso educacional é garantido pela legislação brasileira e no caso da pessoa com deficiência, sobretudo, a sua permanência na classe comum é requerida visando tornar o espaço escolar compatível com o atendimento à diversidade, sem nenhuma espécie de segregação. Porém, é necessário dispor de recursos para garantir que este atendimento seja efetivo e viável, transcendendo a teoria. Dessa forma, o presente estudo teve como objetivo compreender as estratégias necessárias para o processo inclusivo da pessoa com deficiência intelectual no ensino regular. Para isso, foi desenvolvido um estudo de caráter bibliográfico, por meio de literatura especializada a partir de livros e artigos científicos. Os resultados do estudo evidenciaram que as propostas voltadas a educação inclusiva

5 Discente do Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho - UNESP/Bauru; Professora Municipal de Bauru da Educação Infantil; Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Sagrado Coração (2019). Experiência na área de Educação Básica e Educação Especial e Inclusiva. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-5887-3491> E-mail: daniela.certo@unesp.br

6 Discente do Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho - UNESP/Bauru; Professora da Faculdade de Birigui Fateb; Professora da ETEC Dr. Renato Cordeiro de Birigui. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-3818-7264> E-mail: berenice.simoies@unesp.br

7 Discente do Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho - UNESP/Bauru; Professora da Rede Municipal de Ourinhos de Informática e de Educação Tecnológica/Robótica; Possui graduação em Processamento de Dados pela FATEC Ourinhos (2003) e Pós Graduação em Educação a Distância pela São Luís. ORCID id: 0000-0001-7528-7534 E-mail: cristiane.grava@unesp.br

8 Pós-doutor em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho - UNESP/Bauru (2022); Docente do Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho - UNESP/Bauru. Tem experiência na área de Educação e Educação Especial, com ênfase em Tecnologia Educacional, tecnologia assistiva e gestão educacional (presencial e a distância), atuando principalmente nos seguintes temas: educação, tecnologia, educação a distância, formação de professores e educação especial. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-4957-0058> E-mail: dariel.carvalho@unesp.br

evoluíram consideravelmente ao longo da história. Contudo, para torná-la de fato viável na prática é preciso considerar algumas adaptações, seja no campo físico (materiais didáticos), como também humano, por meio de profissionais aptos, engajados e que trabalhem em equipe em prol de um atendimento inclusivo, embora nem todas as escolas disponham desse aparato para gerar o ambiente verdadeiramente inclusivo para trabalhar as potencialidades dos educandos com deficiência ou transtornos. Por isso, indicam-se adaptações e constante comprometimento com esse público a fim de atender as suas demandas. Por fim, como estratégia pedagógica direta ao educando com deficiência intelectual (D.I) são propostas atividades na perspectiva da pedagogia histórico crítica, que objetiva uma educação emancipadora.

ABSTRACT

Educational access is guaranteed by Brazilian legislation and in the case of people with disabilities, above all, their permanence in the common classroom is required in order to make the school space compatible with serving diversity, without any kind of segregation. However, it is necessary to have resources to ensure that this service is effective and viable, transcending theory. Thus, the present study aimed to understand the necessary strategies for the inclusive process of people with intellectual disabilities in regular education. For this, a bibliographical study was developed, through specialized literature from books and scientific articles. The results of the study showed that proposals aimed at inclusive education have evolved considerably throughout history. However, to make it actually viable in practice, it is necessary to consider some adaptations, whether in the physical field (didactic materials), as well as in the human field, through capable, engaged professionals who work as a team in favor of an inclusive service, although not all schools have this apparatus to generate a truly inclusive environment to work on the potential of students with disabilities or disorders. Therefore, adaptations and constant commitment to this public are indicated in order to meet their demands. Finally, as a direct pedagogical strategy for students with intellectual disabilities (ID), activities are proposed from the perspective of critical historical pedagogy, which aims at an emancipatory education.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual; Educação Inclusiva; Pedagogia Histórico-Crítica.

Keywords: Intellectual Disability; Inclusive Education; Historical-Critical Pedagogy

INTRODUÇÃO

A inclusão representa um processo de adaptação social para que os indivíduos sejam devidamente contemplados. Assim, no caso da instituição escolar, acredita-se na necessidade de a escola dispor de recursos para se adaptar à realidade das diferentes demandas, e não o contrário.

Além disso, ao pensar no processo de escolarização, o acesso à educação representa uma das formas mais viáveis de desenvolvimento, transformação e cidadania, uma vez que o conhecimento é capaz de transpor barreiras e desenvolver novas habilidades.

Dessa forma, no caso da pessoa com deficiência intelectual, é preciso desenvolver um trabalho que seja capaz de focar nas potencialidades de cada educando e não somente nas limitações, entendendo que a aprendizagem não acontece sob uma perspectiva padrão, e isso exige que a escola tenha um arsenal de recursos, estratégias e possibilidades de trabalho para atender a todos, de forma harmoniosa, respeitosa e ofertando de fato uma base para o desenvolvimento pleno.

Nessa perspectiva, pontua-se que ofertar esse tipo de educação representa um verdadeiro desafio, considerando que a escola cotidianamente possui uma série de impasses que podem comprometer o trabalho realizado, seja pela falta de estrutura, valorização profissional, recursos didáticos, ausência da família no processo educativo, entre outros aspectos que levam a percepção que no caso de demandas diferenciadas, se torna ainda mais árduo o trabalho, mas não impossível, e por isso é preciso analisar e refletir criticamente sobre como tornar a escola cada vez mais preparada e viável

para transformar vidas e realidades por meio desse acesso. Assim, as perguntas que norteiam o estudo são: A escola está realmente preparada para atender pessoas com deficiência intelectual? Quais são os recursos necessários para viabilizar a inclusão no cotidiano escolar? Qual o papel do professor no atendimento inclusivo?

Dessa forma, o presente estudo teve como objetivo compreender as estratégias necessárias para o processo inclusivo do educando com deficiência intelectual no ensino regular.

A realização da pesquisa é justificada mediante a necessidade de compreender o processo inclusivo, verificando quais são os recursos necessários para tal e, principalmente, se a escola brasileira contempla as propostas atuais voltadas a inclusão, visando buscar o aprimoramento de recursos em prol do desenvolvimento humano pautado na diversidade e condições de equidade.

Para tal, foi realizada uma pesquisa de caráter bibliográfico, utilizando livros e artigos científicos disponíveis em bibliotecas físicas, digitais e bases de dados do Google Acadêmico.

DESENVOLVIMENTO

A ESCOLA INCLUSIVA

Na contemporaneidade a sociedade tem discutido cada vez mais sobre a necessidade de contemplar a diversidade nos meios sociais, implicando consequentemente na necessidade de trabalhar com temas que abordem a inclusão, especialmente nos meios escolares, que é onde a formação do indivíduo é estimulada e devidamente trabalhada.

Segundo Vojvodic *et al* (2022, p. 41) relata sobre a importância da inclusão.

[...] O conceito inclusão refere-se à inserção de pessoas diversas na organização de modo que se sintam seguras, possam exercer sua autenticidade e tenha oportunidades de crescimento, bem como participação nos processos de decisão.

Nesta perspectiva, percebe-se que oferecer uma educação de qualidade vai além de trabalhar com o currículo escolar, portanto, é necessário que a escola tenha estrutura para ser um ambiente de acolhimento, ética e valores, respeitando todas as demandas existentes e favorecendo verdadeiramente a diversidade.

A inclusão é um processo essencial no ensino e na aprendizagem, pois possibilita aos alunos um vínculo com os demais colegas da sua sala ou escola, buscando criar nesses alunos oportunidades integrais capazes de favorecer o seu desenvolvimento.

Segundo Wesenmann, *et al* (2020, p. 2) relata sobre o processo inclusivo e a forma como ele é visto.

O ato de incluir um aluno com deficiência em uma escola regular não pode ser visto como um mero ato obrigatório, mas sim como uma prática apoiada em um paradigma educacional voltado à defesa da diversidade e dos direitos humanos, tratando-se, de um processo social complexo que resulta de ações estabelecidas por agentes distintos envolvidos [...]

A inclusão proporciona valorização das habilidades e potenciais. Ao incluir pessoas com deficiência, reconhecemos e valorizamos suas habilidades e potenciais, oportunizando assim, uma humanização do indivíduo.

Vale ressaltar que contemplar a diversidade no meio educativo vai além de possuir pessoas com deficiência ou transtornos neurológicos no am-

biente. Portanto, a inclusão da pessoa com deficiência não apenas proporciona benefícios individuais, como também promove uma sociedade mais justa, diversa e igualitária.

Dentre os meios legislativos que favorecem o processo de inclusão na escola, ressalta-se a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) que estabelece as diretrizes e bases da inclusão da pessoa com deficiência, reconhecendo a sua dignidade, autonomia e pleno exercício de seus direitos. A lei assegura o direito à educação inclusiva e determina que os sistemas educacionais públicos e privados devem garantir uma política de inclusão educacional em todos os níveis e modalidades de ensino, apenas em casos atípicos, cuja permanência da pessoa com deficiência na escola implique em condições negativas a sua saúde, a escolarização fora da classe comum tende a ser indicada, visando o seu bem-estar e desenvolvimento.

Nessa perspectiva, pode-se verificar avanços nas discussões que permeiam o processo inclusivo. Embora a inclusão educacional ainda enfrente problemas metodológicos e práticos, ela auxilia no desenvolvimento de alunos com deficiência (SILVA & ELIAS, 2020, p. 618).

A escola faz parte do processo democrático onde é estabelecido pela nossa legislação o direito do desenvolvimento da pessoa com deficiência, afinal é na escola que se encontra as maiores redes de relacionamento e diversidade, neste espaço que o alicerce dos princípios democráticos devem ser exercidos.

É necessário revisar uma série de aspectos no âmbito educacional. Em primeiro lugar, as políticas e diretrizes devem ser revistas para garantir que estejam alinhadas com os princípios de inclusão e promovam a igualdade de oportunidades para todos os edu-

candos. Além disso, a formação de professores deve ser revista, oferecendo capacitação adequada para lidar com as necessidades educacionais especiais dos educandos com deficiência.

Neste contexto, é necessário observarmos também as necessidades cotidianas dos docentes, visto que seu modo de ser, agir, suas concepções e práticas pedagógicas pode vir acompanhado de pressupostos de integração ou segregacionistas.

Exemplo claro disto é que ao passo que a diversidade é considerada como elemento integrante da natureza humana, na prática, ações inclusivas esbarram a todo o momento em práticas que se afastam do modelo homogêneo.

A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A Deficiência Intelectual é uma das dificuldades de aprendizagem mais comuns que ficam evidentes na infância/adolescente, também conhecida como um transtorno de desenvolvimento intelectual.

A Deficiência Intelectual também conhecida como DI é um transtorno do desenvolvimento intelectual, com início na infância e inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quando adaptativos, nos domínios conceituais, sociais e práticos. (MONTEIRO & MARCHI, 2023).

Ao falar em deficiência no campo cognitivo, é preciso pensar na perspectiva do nível global de inteligência, ou seja, além do ato de construir conhecimento em si, há também o desenvolvimento da linguagem, pensamento matemático, percepção, memória, agregar informações, entre outros que culminam não somente na aprendizagem escolar, como no desenvolvimento integral.

O referido autor destaca que a Deficiência Intelectual (D.I) designa um funcionamento cognitivo abaixo da média,

quando comparado com indivíduos considerados típicos e na mesma faixa etária, e a criança tem dificuldades para pensar e adquirir conceitos mais complexos, bem como dificuldade na compreensão do tempo espaço, comunicação, relações sociais, entre outros.

Existem várias formas de classificação de deficiências, sendo que as principais se referem ao tipo e ao grau de comprometimento. Assim, como consequência de prerrogativa inicial, entende-se que não existe apenas um tipo ou forma de a deficiência se manifestar, mas sim que ela se apresenta de formas diferentes em indivíduos distintos. (CORSO, 2020, p. 21).

A deficiência intelectual apresenta características como limitações no funcionamento intelectual e nas habilidades adaptativas, afetando o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da pessoa. Nesse contexto, a escola inclusiva desempenha um papel crucial ao proporcionar apoio e intervenções adequadas para o desenvolvimento desses aspectos.

De acordo com Monteiro & Marchi, (2023, p. 4) a educação inclusiva é compreendida conforme descrito abaixo:

Já a educação inclusiva é entendida como uma concepção de ensino contemporânea que visa garantir a participação e a aprendizagem de todas as pessoas. Na perspectiva da educação inclusiva, o processo de ensino e aprendizagem tem como premissa a troca de experiências, a valorização das diferenças humanas, das diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas [...]

A Associação Americana Sobre Deficiência Intelectual (AAIDD, 2011) mostra que é comum que a D.I se torne evidente na infância, no início da vida escolar, entre 6-7 anos, contudo, além de ser

muitas vezes confundida com ausência de interesse da criança, há também um olhar negativo por parte dos pais/profissionais que muitas vezes podem ver o indivíduo como incapaz de aprender e isso precisa ser desmistificado, pois a inteligência é algo inerente ao ser humano e todos podem aprender e se desenvolver, embora alguns apresentem diferentes graus e níveis de dificuldades mediante a este processo.

Justamente por isso, a escolarização e apoio especializado são tidos como fundamental para que o indivíduo obtenha avanços em seu quadro a partir de apoio, estratégias e estímulos direcionados. Não se fala em cura, mas sim de apresentar um mundo de possibilidades, encaminhando a criança para se reconhecer como parte do meio e sujeito capaz de aprender, transcender e se desenvolver.

ESTRATÉGIAS PARA INCLUSÃO DO EDUCANDO COM D.I

A proposta da Educação Inclusiva evoluiu ao longo da história, considerando que os indivíduos com transtornos e deficiências passaram a ter olhares mais sensíveis, legislações e políticas em prol do seu atendimento. Diante de uma vasta literatura e acrescida de amparo legal, é preciso encontrar formas e estratégias que sejam capazes de garantir uma educação de qualidade a todos os cidadãos independente da situação que estejam ou se encontrem. (MONTEIRO & MARCHI, 2023).

É preciso reconhecer as características dos educandos e trabalhar em prol do desenvolvimento das potencialidades, sem focar apenas nas limitações, para que o educando não se veja diminuído, barrado e/ou sem muitas perspectivas. Assim, como consequência, exige-se que a equipe pedagógica seja

devidamente preparada, e também consiga oferecer um espaço escolar coerente com o desenvolvimento humano.

É essencial deixar claro que as pessoas com deficiência intelectual tem suas limitações e é preciso que as mesmas tenham oportunidades de se desenvolverem tanto individualmente quanto coletivamente, e muitos dos estímulos dependem de outras pessoas como família, amigos, comunidade, entre outros.

Pessoas com deficiência intelectual enfrentam muitas dificuldades devido à disparidade de idade mental e cronológica, onde a maioria dos casos se complica devido os vários preconceitos até mesmo por parte dos responsáveis o que dificulta ainda mais a inserção e a inclusão social. (BARCELLI, 2022).

Com isso, enfatiza-se que a proposta da Educação Inclusiva bem como as legislações vigentes representam o início de um longo caminho para que a sociedade adquira um novo olhar para as diferenças.

Sabe-se que a educação, sobretudo, a pública, possui muitos déficits no que tange ao respaldo profissional que inclui apoio da equipe pedagógica, estímulo à formação continuada e disponibilidade de recursos. Dessa forma, ao se deparar com uma criança com deficiência ou transtorno, o professor sente ainda mais dificuldade para trabalhar, pois as condições precárias de trabalho não permitem que este educando receba um olhar diferenciado. Além disso, os próprios familiares tendem a não suprir as necessidades das crianças, o que pode atrapalhar ainda mais o processo de seu desenvolvimento.

De acordo com Corso (2020, p. 38) incluir a pessoa com deficiência é algo que vai além da escola, é importante que ocorra metodologia adequada e especí-

fica para que ocorra de fato o desenvolvimento do educando com deficiência.

O ideal encontra-se apenas no discurso e não na prática, mudar a ação pedagógica implica em uma mudança de paradigma que requer tempo e um processo de reajustes e novas escolhas. E este é um processo em andamento que não tem volta mais, cabe nos ajustar e nos apropriar das mudanças.

Assim, desmistificando o senso comum, o sucesso da aprendizagem não está apenas nas mãos dos professores. Estes profissionais precisam de parceria, amparo e recursos para que possam desempenhar os seus trabalhos com excelência. Justamente por isso os resultados da pesquisa apontaram que é preciso um trabalho amplo e em conjunto, voltado para o desenvolvimento das potencialidades do educando, independentemente de suas limitações, vendo-o como um ser integral, o que auxilia muito no seu desenvolvimento.

A partir da criação de um ambiente inclusivo, é possível pensar nas estratégias direcionadas ao público. É importante que ocorra um olhar singular de cada um, isso significa que não basta as pessoas estarem presentes é preciso que elas sejam também aceitas, vistas e respeitadas. (CORSO, 2020, p. 38).

O aspecto cognitivo está simultaneamente ligado ao físico, social e afetivo, é necessário que ocorra atividades que desenvolva todos os campos para ampliação das capacidades mentais dos indivíduos.

Segundo Cavalcante, *et.al.* (2020, p. 41984) relata sobre a importância do estímulo e do incentivo.

Estas devem ser incentivadas e estimuladas principalmente durante a primeira infância, onde a criança possui níveis de neuroplasticidade cerebral

elevados, permitindo a assimilação e o aprendizado. O educador infantil desempenha papel fundamental nesse processo do desenvolvimento infantil, devendo trabalhar o desenvolvimento cognitivo da criança considerando cada fase do seu desenvolvimento.

Além disso, por compreender que a criança é fortemente impactada pelo ambiente onde está inserida, é interessante que o ambiente seja pautado de estímulos no campo da socialização com trabalhos em grupo, diferentes pares, com trocas constantes entre os colegas para que ambos possam se beneficiar desta troca.

Nesta mesma perspectiva, é imprescindível a interação social dos educandos com deficiência, pois os seres humanos se formam na relação com outros homens por meio de processos de objetivação e apropriação do patrimônio cultural humano genérico. Corroborando com essa ideia, Vygotsky (2011), o ser humano é histórico-cultural, influenciado pelas relações que ele mantém com outras pessoas e com o ambiente. De acordo com o autor, essa interação é essencial para o desenvolvimento das pessoas com deficiência, uma vez que a cultura oferece alternativas de desenvolvimento quando a via direta está bloqueada, tornando o desenvolvimento cultural a solução de compensação mais significativa para a deficiência.

É importante portanto que ocorra a interação social e investir mais nas potencialidades do que nas limitações dos educandos com deficiência intelectual.

As atividades pautadas na pedagogia histórico-crítica desempenham um papel crucial no processo de ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual. Ao promover a leituras, debates, rodas de conversa, sequências didáticas com adaptações,

análise crítica de conteúdos midiáticos e trabalho em equipe, essas atividades estimulam o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos. Além de promover a inclusão, elas incentivam a formação crítica, o pensamento reflexivo e a capacidade de questionar a realidade. As pessoas com deficiência intelectual são desafiadas a ampliar seu repertório de conhecimentos, a expressar suas opiniões e a se envolver ativamente no processo de aprendizagem, desenvolvendo a habilidade de pensar de forma independente. Portanto, essas atividades são capazes de empoderar os educandos, promover sua autonomia e incentivar sua participação na sociedade de forma crítica e consciente.

Outro ponto a ser explicitado é que o professor deve vislumbrar as potencialidades e desenvolver atividades significativas respeitando a individualidade de cada educando. A forma com que ocorra a autonomia do estudante é desenvolvida pela forma que o professor verifica o educando e estimula de forma consciente a sua existência e a existência do outro, ou seja, cada um deve ser respeitado de forma única, pois cada aluno tem sua forma de desenvolvimento de acordo com sua vivência individualizada.

As emoções e as formas de acolhimento poderão favorecer o desenvolvimento dos educandos fazendo com que futuramente sejam seres protagonistas de sua própria jornada, por isso a aceitação e o acolhimento são essenciais às relações e ao espaço em que esteja inserido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a pesquisa teve como objetivo compreender as estra-

tégias pedagógicas em prol da inclusão do educando com deficiência intelectual, constatou-se que as propostas no campo da inclusão evoluíram muito ao longo da história e são respaldadas por legislações que garantem o atendimento da pessoa com deficiência em classe comum, com as devidas ressalvas para caso cuja permanência do educando no espaço comum seja inviável para a sua saúde e desenvolvimento.

Porém, muito embora essas evoluções representem grandes avanços na história dessa parcela da população, desenvolver os indivíduos sob igualdade de condições exigem muitas adaptações não somente na escola como sociedade. Em relação à escola, que representa uma parcela do que se tem fora dos muros escolares, percebe-se que existe descrédito das pessoas que precisam ser inseridas em projetos sobre diversidade e valorização do diferente, gerando um espaço harmônico e propício para todos se sentirem bem, amparados, acolhidos, oferecendo coerência que torne a escola de fato um ambiente propício ao desenvolvimento humano.

Na sequência, indicam-se também as adaptações no que tange aos recursos físicos e humanos. Os materiais, por sua vez, precisam ser utilizados de forma que atendam as necessidades, fazendo com que os professores tenham recursos para fazer aulas atrativas, dinâmicas e que atendam os seus perfis de aprendizagem.

Além disso, ao falar sobre os profissionais, é preciso que os professores tenham formação adequada para estimularem as potencialidades dos educandos, não focando somente em suas limitações, desenvolvendo um trabalho coerente com a proposta real da inclusão. Assim como os gestores e todos os

profissionais envolvidos no processo educativo precisam trabalhar de forma alinhada e democrática, tornando de fato o ambiente inclusivo.

Assim, estima-se que seja formada uma base sólida para que o educando seja incentivado, amparado, mediado e estimulado constantemente a se desenvolver, pois a inteligência é inerente ao indivíduo e todos são capazes de aprender. Mudada a visão preconceituosa, garantindo os direitos dessa parcela da população e desenvolvendo um atendimento coerente com as propostas, certamente em médio prazo as pessoas com deficiência terão muito mais base e oportunidades para desfrutarem da cidadania de forma plena.

E a partir dessa base sólida primordial, é possível aplicar estratégias direcionadas que contemple o perfil dos educandos, assim, neste caso, sugere-se que o educando com deficiência intelectual seja trabalhado com atividades de leituras, debates, rodas de conversa, sequências didáticas com adaptações, análise crítica de conteúdos midiáticos e trabalho em equipe numa perspectiva histórico-cultural, respeitando sua individualidade e a singularidade, como sujeito simbólico, capaz de se apropriar dos objetos culturais e do conhecimento ensinado na escola, de forma que seja possível transformar sua história de vida social e pessoal, na direção de uma educação emancipadora.

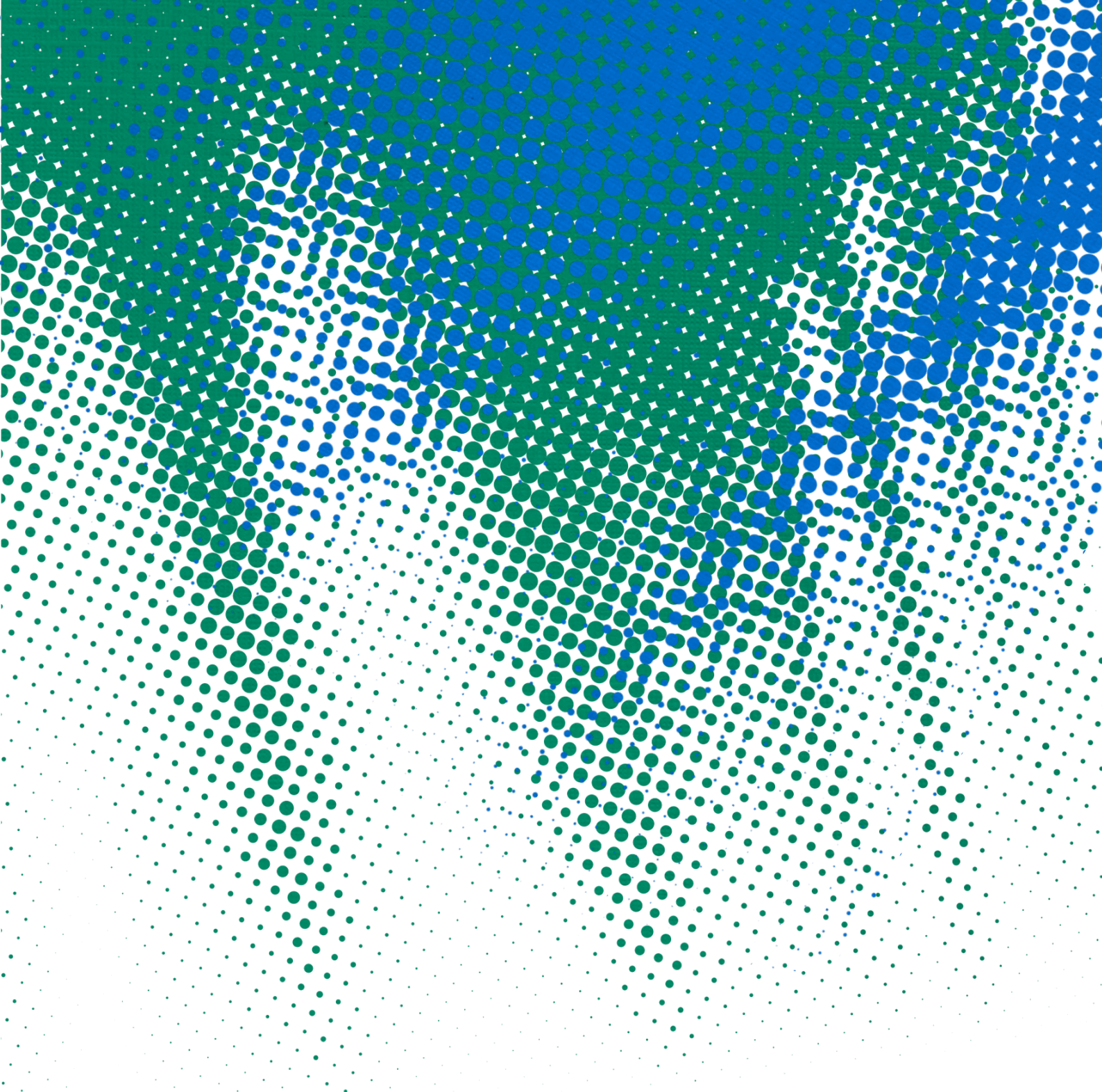
REFERÊNCIAS

- AADD - ASOCIACIÓN AMERICANA DE DISCAPACIDADES INTELLECTUALES Y DEL DESARROLLO. **Discapacidad Intelectual**: definición, clasificación y sistemas de apoyo. 11ª Edición. Tradução Edna Viena. Espanha: Editorial Alianza, 2011.
- BARCELLI, Juliana Carolina. Desafios e estratégias de ensino para alunos com deficiência intelectual. São Carlos: Ipê Roxo, vol. 4, ano 1, 2022. Disponível em <https://periodicosonline.uems.br/index.php/iperoro/article/view/6445/4896>. Acesso em 15 mai 2023.
- CAMARGO, Siglia Pimentel Hoher; SILVA, Gabrielle Lenz da; CRESPO, Renata Oliveira; MAGALHÃES, Suelen Lessa. **Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo**: Diretrizes para a formação continuada na perspectiva dos professores. EDUR, Educação em Revista., BH, v. 36 set.2018-fev., 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/6vvZKMSMczy9w5fDqfN65hd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 jun 2023.
- CORSO, Adiele Marques de Souza. **Deficiência intelectual e suas habilidades**. Curitiba: Contentus, 2020.
- CAVALCANTE, Marília Vieira; LÚCIO, Ingrid Martins Leite; VIEIRA, Ana Carolina Santa; BITTENCOURT, Ivanise Gomes de Souza; VIEIRA, Daniglayse Santos; BARBOSA, Lillian Christianne Rodrigues; CALDAS, Marcela Araújo Galdino. Estimulação cognitiva e aprendizagem infantil: revisão de literatura. **Brazilian Journal of Development**. Curitiba, v. 6, n. 6, p.41981-41990, jun. 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilian-journals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/12432/10423>. Acesso em: 31 mai 2023.
- MONTEIRO, Janete Lopes; MARCHI, Rita de Cassia. Reflexões sobre práticas pedagógicas inclusivas com estudantes com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 36, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacao-especial/article/view/69440/51426>. Acesso em 10 mai 2023.
- SILVA, Eliza França e, ELIAS, Luciana Carla dos Santos. **Habilidades sociais de pais, professores e alunos com deficiência intelectual em inclusão escolar**. Revista Brasileira de Educação Especial. Bauru, v.26, n. 4, p. 605-622, Out-Dez, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/pmxwddx9qstq7gyW4pGfBDx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 jun. 2023.
- VYGOTSKY, Lev S. **Fundamentos de Defectologia**. Obras Completas, Tomo Cinco, Havana, Editorial Pueblo y Educación, 1989.
- VOJVODIC, Adriana; MONDE, Isabela Del; CAMARGO, Manuela; YAREDY, Thayná. **Di-**

versidade e Inclusão em empresas, governos e organizações. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2022.

WEIZENMANN, Luana Stela; PEZZI, Fernanda Aparecida; ZANON, Regina Basso.

Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2020, v. 24. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/NwnK5kF4z-M9m9XRynr53nwF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 jun. 2023.





EDUCAÇÃO EM VALORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DA REGRA MOTORA ÀS VIVÊNCIAS DO INÍCIO DA COOPERAÇÃO

EDUCATION IN VALUES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION:
FROM THE MOTOR RULE TO THE EXPERIENCES OF THE BEGINNING OF COOPERATION.

Maria Carolina Canale Sanches Rodrigues⁹;
Fabiana Silveira Fernandes¹⁰
Rita Melissa Lepre¹¹
Faculdade de Ciências - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Bauru-SP, Brasil.

RESUMO

A educação infantil, como primeira etapa da educação básica, tem como objetivo a formação integral de crianças de até 5 anos e 11 meses de idade. No que se refere ao desenvolvimento do juízo moral, segundo Piaget (1994), durante essa faixa etária a criança se encontra na anomia. É fundamental que o trabalho com a educação em valores tenha seu início já nesta etapa educativa, impulsionando a construção do juízo moral nos bebês e nas crianças bem pequenas e pequenas. Nesse artigo, por meio do resgate das pesquisas de Jean Piaget sobre a construção do juízo moral em crianças, apresentaremos algumas estratégias de como pode e deve ser trabalhado a educação em valores na educação infantil, também com jogos e brincadeiras que tornam possível uma educação voltada aos valores, perpassando pela regra motora até às vivências de cooperação, com exemplos práticos de trabalho em sala de aula.

ABSTRACT

Early childhood education, as the first stage of basic education, aims at the integral formation of children up to 5 years and 11 months old. With regard to the development of moral judgment, according to Piaget (1994), during this age group the child is in anomie. It is fundamental that the work with

9 Discente do Programa de Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica da Faculdade de Ciências /Unesp Bauru. Membro do grupo de Pesquisa "GEPEDEME". ORCID id: 0000-0001-9100-3781 E-mail: maria-carolina.rodrigues@unesp.br.

10 Discente do Programa de Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica da Faculdade de Ciências /Unesp Bauru. Membro do grupo de Pesquisa "GEPEDEME". ORCID id: 0000-0002-0904-3715 E-mail: fabiana.s.fernandes@unesp.br

11 Docente do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências / Unesp Bauru Doutora em Educação. Livre Docente em Psicologia da Educação. Líder do grupo de pesquisa "GEPEDEME.". ORCID id /0000-0002-0096-3136 E-mail: melissa.lepre@unesp.br

education in values has its beginning already in this educational stage, promoting the construction of moral judgment in babies and in very young and small children. In this article, through the rescue of Jean Piaget's research on the construction of moral judgment in children, we will present some strategies on how education in values can and should be worked on in early childhood education, also with games and games that make possible an education focused on to values, passing through the motor rule to experiences of cooperation, with practical examples of work in the classroom.

Palavras-chave: Educação Infantil, Moralidade, Regra Motora e Cooperação.

Keywords: Early Childhood Education, Morality, Motor Control and Cooperation.

INTRODUÇÃO

A Educação em Valores, com base teórica nos estudos sobre o Juízo Moral (1932) e Tomada de Consciência (1977), entre outras obras de Jean Piaget (1896-1980), tem como finalidade estudar, pesquisar e construir relações baseadas no respeito mútuo e na cooperação, com vistas à construção da autonomia. No âmbito educacional, tais estudos norteiam o trabalho do professor, que busca contribuir também na formação de um cidadão autônomo moralmente, ou seja, que tenha a consciência da existência de determinadas regras para o bem comum, inclusive nas relações sociais, agindo com respeito em seus julgamentos morais e que possa refletir sobre essa existência (VINHA, 2000).

Para Jean Piaget, em seu livro *O Juízo Moral na Criança* (1932/1994), a construção do juízo moral ocorre de dentro para fora, assim como o caminho da inteligência, nas interações interpessoais e nas interações com o meio e esse desenvolvimento percorre um caminho psicogenético marcado por três momentos: anomia, heteronomia e autonomia. A anomia, refere-se à posição

das crianças com faixa etária de até, em média, 5/6 anos de idade e está relacionada à regularidade e à regra motora, com ausência de consciência de regras morais e sua importância para as relações sociais.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica brasileira e tem como objetivo principal a formação integral da criança e direitos de aprendizagem, de acordo com a Base Nacional Curricular Comum (2018). Nessa etapa educacional, as crianças ainda estão na anomia, porém não é porque estão no estágio puramente motor que o juízo moral e a educação em valores não possam ser trabalhados e construídos intencionalmente.

De acordo com Vinha (2000), já que as questões morais são construídas por meio das relações e experiências vividas nas interações entre pessoas e com o meio, inclusive no ambiente escolar da educação infantil “é preciso que o educador proporcione à criança um ambiente adequado para que ela possa fazer experiências necessárias e construa seus próprios valores morais” (VINHA, 2000, p. 41).

Esse artigo busca discutir como é possível a organização de um trabalho pedagógico intencional e planejado na

educação infantil, considerando a anomia, superando o conceito de relações pautadas em regularidade e regras motoras para o início de vivências com situações de cooperação, que junto com o respeito, dão base para a construção da autonomia moral, ponto central da educação em valores. Apresentaremos duas possibilidades de ação pedagógica na educação infantil voltadas a esse fim: a roda de conversa e os jogos teatrais.

EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO EM VALORES

Muitos foram os estudos do epistemólogo genebrino Jean Piaget, mas destacamos, neste artigo, suas pesquisas acerca do desenvolvimento moral, publicadas em seu livro pioneiro “O Juízo Moral na Criança” (1932/1994), no qual a moralidade humana é investigada e sua importância para a mudança social é expressa. Segundo o autor: “A moral infantil esclarece de certo modo a do adulto. Portanto, nada é mais útil para formar os homens do que ensinar a conhecer essas leis de formação”. (PIAGET, 1932/94, p.22) e, ainda, “Toda moral consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o sujeito adquire por estas regras”. (1932/1994, p.11)

As interações sociais e as vivências ao longo da vida são fundamentais para o desenvolvimento moral e para a construção da autonomia que será conquistada de forma gradual, envolvendo a reflexão e entendimento das regras sociais, a solidariedade e a cooperação. As trocas sociais, cognitivas e afetivas são intercâmbios que contribuem para esse desenvolvimento de estudantes e professores na escola, que se apresenta como um potente ambiente moral.

Assim, cabe à educação favorecer a liberdade de pensamento e desenvolvimento de espírito crítico discente, vinculados a atitudes sociais de respeito mútuo e reciprocidade (PIAGET, 1998), uma vez que a tomada de consciência acontece de forma processual, sendo necessária uma preparação assertiva para desenvolvê-la. Lepre e Arruda (2020, p. 12) citam que:

O desenvolvimento da autonomia da consciência só é possível mediante experiências cooperativas em que a criança sentirá a necessidade de encontrar um ponto de equilíbrio entre ideias, sentimentos e opiniões diferentes e até mesmo opostos aos seus, por meio do diálogo.

Como dito anteriormente, Piaget identificou três momentos no desenvolvimento do juízo moral: anomia, heteronomia e autonomia. Na anomia a criança, entre 4 e 5 anos, não reconhece a importância das regras e não tem consciência sobre elas, sendo que suas atitudes acontecem para a satisfação de impulsos motores ou de fantasias, não existindo a preocupação com o outro e nem com o coletivo ou com atividades que envolvam os colegas, de acordo com Lepre e Arruda (2020), [...] “não há a observância das regras e tampouco o sentimento de obrigatoriedade em obedecê-las.” Dado esse fato, Piaget, não se aprofundou nesta fase da moralidade da criança, embora valorize que nesta idade a criança já está inserida em um contexto de relacionamentos, normas e regras das quais ela reconhecerá como ritual da sua cultura.

Na heteronomia, a criança já reconhece e segue algumas regras, que são obedecidas por amor ou medo da autoridade, (pais, professores etc) e estas são concebidas como algo inflexível e

imutável. Piaget (1932/1994) afirma que há dois tipos de relações sociais: as de coação e as de cooperação, relacionadas a dois tipos de respeito: o unilateral e o mútuo.

A heteronomia é uma tendência segundo a qual a criança baseia seus juízos em um respeito unilateral e os adultos são vistos como autoridade e fonte de regras e proibições. Aqui, as origens da moralidade estão no respeito que é dirigido aos adultos, levando a uma moral da obediência, de adesão a regras fixas e determinadas por outrem. [...] Podemos dizer que a criança heterônoma ainda está presa às regras porque não concebe o princípio moral que lhes dá sentido. (MIGUEL, 2021, p.54)

Na heteronomia a criança não questiona as regras, apenas as obedece, com a certeza de estar fazendo o correto. Conforme afirmam Lepre e Arruda (2020), na heteronomia, que acontece por volta dos 5 aos 12 anos, a criança tem um salto no seu desenvolvimento moral, passando a ter conhecimento das regras e possuiu o interesse de participar de atividades com o outro, porém as regras existentes são sagradas, no sentido que o seu não cumprimento não é aceito, uma vez que são regras imutáveis e não existe a flexibilidade ou mudança das mesmas. Piaget chama essa fase de “moral do dever”, pois as crianças obedecem às regras por dever ao adulto, sem ter consciência do que elas significam. As práticas de tais regras são realizadas pela imitação, a criança obedece às regras, cujos modelos ela já presenciou por outros adultos ou por colegas mais velhos, e as adaptam segundo seu egocentrismo, ainda que não tenham total consciência de tal adaptação.

Já na autonomia as regras são refletidas e combinadas entre as pessoas que

irão utilizá-las, que seguem tais regras, por dever moral, porém questionam se essas beneficiarão o todo. Lepre e Arruda (2020), dizem que a autonomia poderá acontecer no início da adolescência, que demonstra um comportamento diferente da heteronomia, pois a criança percebe e compreende as regras impostas pela sociedade, porém corresponde às regras como combinados que existem entre as pessoas, sendo assim uma possibilidade e não como fato imutável, “como um código a ser elaborado em conjunto, levando em consideração os diferentes pontos de vistas e interesses”. Elas acontecerão se partir do seu interior e necessidades delas, se considerar importante para a sociedade, ou seja, a pessoa que está nesta fase autônoma se enxerga como importante, assim como o próximo, e anula as ideias egocêntricas e respeita as leis universais. Os sujeitos autônomos adquirem a possibilidade de julgar os atos alheios por responsabilidade subjetiva, ou seja, refletem sobre tais atos pela sua intencionalidade e não pela proporção do dano gerado. Concluímos com Miguel (2021, p. 53) ao citar diferenças encontradas entre a heteronomia e a autonomia, segundo Piaget:

[...] o desenvolvimento moral pode adotar as seguintes formas: depois de uma fase pré-moral ou anomia, é possível que o sujeito desenvolva uma consciência heterônoma e depois disso, uma consciência autônoma. Na anomia, como o próprio nome indica (a = não, nomia = regras, ou seja, ausência de regras), a criança ainda não adentrou no universo moral e desde o nascimento é inserida em um universo de regras sociais e convencionais: hora de dormir, hora de comer, tempo de televisão etc., e outras de cunho moral, tais como: não bater, não xingar etc.

Embora Piaget sugira idades aproximadas, assim como faz nos estádios de desenvolvimento cognitivo, elas não são taxativas, nem tampouco fixas e em todos os estádios devem ser proporcionadas vivências e experiências que contribuam para o avanço da consciência e superação do egocentrismo para que o sujeito inicie a descentração e a consiga olhar o próximo, respeitá-lo e, conseqüentemente, compreender as regras construídas visando o bem comum. Focaremos algumas características da anomia e as possibilidades de já se iniciar um trabalho pedagógico planejado e intencional desde esse momento, na etapa da educação infantil, superando a regra motora e iniciando as vivências cooperativas, que formarão as bases e possibilitarão a gênese da moralidade nos pequenos e pequenas.

SUPERANDO A REGRA MOTORA

Como visto, há um momento pré-moral no desenvolvimento da moralidade, a anomia, na qual a criança não possui, ainda, a consciência das regras, a não ser pelo interesse motor ou pela regularidade imposta pelo ambiente que está inserida. Esse momento é marcado pelo egocentrismo e, muitas vezes, a obediência a algumas regras se dá pela regularidade de ações e muitas vezes pela imitação, diante das interações sociais com adultos ou crianças mais velhas.

Todas as regras são, naturalmente, colocadas pela criança no mesmo plano que os próprios fenômenos físicos. Deve-se comer depois de um passeio, deitar quando chega a noite, tomar banho antes de deitar etc., exatamente como o sol brilha de dia e a lua de noite ou como as pedras afundam na água, enquanto os barcos flutuam: tudo isto é e deve ser, tudo isto se impõem como a ordem do mundo

[...]. (PIAGET, 1998, p. 151).

Dessa forma, a criança vai realizando as tarefas e cumprindo as regras de uma forma automática para suprir suas necessidades, portanto para Piaget (1964) a regra motora é “uma regularidade racional e um ritual lúdico” que realiza porque causa prazer e por muitas vezes, ao repetir tais hábitos e atitudes, as regras acabam sendo seguidas pela consciência de obrigação.

Tal obrigação, dada pela regularidade, é sempre guiada pelos adultos ou crianças mais velhas, que impõem suas vontades, regras e decisões sobre elas, e as crianças nessa fase, acabam por obedecer sem se darem conta, obedecem por elas mesmas, lembrando que por estarem no egocentrismo, elas ainda não conseguem uma descentralização do próprio eu e sua percepção e consciência também estão em construção.

Tal dado ratifica que a relação que se tem com o adulto e as crianças mais velhas, e a interação da criança com o meio em que está inserida, influencia diretamente o processo de construção do juízo moral, inclusive na escola com as crianças da educação infantil. Portanto, entender as relações interpessoais é fundamental para a superação da anomia ou da regra motora, pois a moralidade também é construída e de certa forma ensinada. “A criança não nasce boa nem má, tanto do ponto de vista intelectual, como do ponto de vista moral, mas dona de seu destino.” (PIAGET, 1994, p. 85).

Existem dois tipos de relações sociais que podem influenciar diretamente a moralidade: as relações coercitivas e as relações cooperativas. De acordo com Devries e Zan (1998), uma pode promover o desenvolvimento moral e a outra atrasar, já que a moralidade depen-

de da relação criança-adulto, ou seja, o professor deve ter um olhar atento, para ajudar a criança na superação do estágio puramente motor.

[...] A criança organiza as atitudes percebidas de outros em relação a ela própria e constrói sua personalidade com características progressivamente estáveis. [...] Se a criança assimila ativamente a atitude do outro em relação a si própria, a fim de compreender seu self, é razoável concluir que a natureza das atitudes dos outros é crucial para a natureza do self construído da criança. (DEVRIES e ZAN, 1998, p. 53).

Na Educação infantil, por meio das relações sociais preestabelecidas conscientemente, o professor também proporcionará o desenvolvimento moral, combinado ao cognitivo, social e afetivo.

As relações coercitivas até fazem parte do desenvolvimento moral, porém precisam ser substituídas de forma consciente e gradual pelas relações de cooperação. Essas relações se baseiam na ideia de respeito unilateral, sendo apenas o adulto respeitado pela criança, numa relação de autoridade e de mera obediência, sem a oportunidade de muitas interações.

O primeiro tipo de relacionamento adulto-criança é de coerção ou controle, no qual o adulto prescreve o que a criança deve fazer oferecendo regras prontas e instruções para o comportamento. Nesta relação, o respeito é unilateral. Isto é, a criança deve respeitar o adulto, e este usa a autoridade para socializar e instruir a criança. (DEVRIES e ZAN, 1998, p. 54).

Quando falamos em coerção ou relacionamento coercitivo, o respeito unilateral predomina, esse respeito é gerado pela obediência e submissão que a criança tem pelo adulto mais próximo,

os pais, educadores ou professores. A criança respeita o professor para agradá-lo ou apenas para cumprir uma ordem, sem se importar se essa obediência é para o bem coletivo, obedece apenas porque tem que obedecer. Para Vinha (2000, p. 48):

Esse respeito que a criança pequena sente pelo adulto, fonte de obediência e de submissão, é chamado de respeito unilateral. Por quê? Porque se a criança possui esse sentimento de respeito, de obrigação pelo adulto, não podemos dizer que o adulto sente o mesmo por ela. Se o adulto respeita a criança, não é da mesma maneira, pois ele jamais se sentiria obrigado por recomendações vindas das crianças. Aliás, ele não as receberia, nem as aceitaria. Por isso que é chamado de respeito unilateral. Para a criança o bem, o justo, define-se pela obediência à autoridade (no caso o adulto).

Ainda de acordo com Vinha (2000), essa forma de relação interpessoal acontece com todo ser humano e é a primeira forma de relação, dentro da construção da moralidade, porém ela precisa ser superada e substituída por outra relação, mais complexa e ditada por outro tipo de respeito, um respeito que prepondera entre os pares de forma igual, chamado de respeito mútuo.

O respeito mútuo vai substituindo o respeito unilateral nas relações de cooperação, nas quais a criança também começa a perceber que o adulto também está inserido no meio social e também está propenso às mesmas regras que ela. Com essa forma de respeito, a criança começa a se descentralizar e a ter a percepção dos outros e do ambiente que a cerca, superando tanto a regra motora como a obediência por submissão, a criança começa a entender que limites são importantes para

que possa ter uma boa convivência no futuro, com pessoas de hábitos, costumes e cultura diferentes.

Para tanto, tal superação precisa ser alavancada pelas experiências sociais vivenciadas pelas crianças, baseadas na cooperação, com relações com noções de igualdade e reciprocidade, nas quais a criança começa a refletir e a questionar sobre determinada regra imposta, pensando em como seu comportamento poderá afetar o outro.

A grande diferença entre coação e a cooperação, ou entre o respeito unilateral e o respeito mútuo, é que a primeira impõe crenças ou regras completamente feitas, para serem adotadas em bloco, e a segunda apenas propõe um método de controle recíproco e de verificação no campo intelectual, de discussão e de justificação no domínio moral. Que esse método se adapte de imediato, ao conjunto das regras ambientes ou a determinado aspecto da conduta, pouco importa: uma vez constituído, aplica-se, de direito a tudo. (PIAGET, 1964, p. 83)

Nas relações cooperativas, as regras ou condutas já não são apenas impostas ou apresentadas pelo adulto, mas discutidas com a criança, são condutas e comportamentos adequados, pensando no bem coletivo, no bem do grupo, de uma forma recíproca, com direitos e deveres “igualitários” para todos e não só para que a criança obedeça, sem consciência de seu comportamento.

Nos estudos de Piaget (1932), conforme as crianças vivenciam experiências baseadas na cooperação e na reciprocidade, elas também começam a adquirir a noção que determinadas regras não são imutáveis ou sagradas, mas que, de acordo com tais circunstâncias, podem ser modificadas, desde que beneficiem o grupo todo. Dessa forma, o respeito

mútuo, gerado nas relações de cooperação é o caminho para a superação do egocentrismo e é condição necessária para a construção da autonomia moral, desde a Educação Infantil. “Assim não há respeito mútuo se a criança não experimentar relações de cooperação; e a cooperação ocorre necessariamente a partir da convivência da criança com seus pares.” (VINHA, 2000, p.89). Ainda segunda Vinha (2000, 95):

O conhecimento da teoria de Piaget sobre a construção da moralidade tem inúmeras implicações pedagógicas. O educador a partir do conhecimento dessa teoria, tem a responsabilidade, em sua prática, favorecer o desenvolvimento de uma moral autônoma na criança, propiciando um ambiente de respeito mútuo permitindo que a criança construa o seu conhecimento, evitando mensagens humilhantes e mensagens de solução, dando a oportunidade para a criança escolher e decidir.

O trabalho pedagógico voltado ao desenvolvimento de uma moral autônoma já pode e deve ser iniciado na Educação Infantil, com um ambiente e um planejamento que favoreça experiências de cooperação entre as crianças e o professor. Vejamos algumas possibilidades.

RELAÇÕES DE COOPERAÇÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL:

ALGUNS CAMINHOS E POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DA MORALIDADE

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, é a entrada da criança no universo escolar, local no qual suas interações sociais tendem a se intensificar de uma maneira primordial e substancial, cujos eixos de aprendizagem se baseiam nas interações e brincadeiras, vivenciadas pelas crianças em

suas experiências nesta etapa educativa. Visto que “o desenvolvimento da autonomia moral é uma meta importante para a educação, e a escola infantil constitui local ideal para o desenvolvimento das diversas relações de colaboração e cooperação” (VINHA, 2000, p.18), cabe ao professor permitir e possibilitar que as crianças participem de situações de aprendizado em ambientes em que o respeito mútuo e a cooperação sejam vivenciados e experimentados.

Dessa forma, proporemos duas práticas possíveis de cooperação na Educação Infantil com crianças bem pequenas e pequenas, que podem ser trabalhadas de forma intencional a propiciar a descentralização do eu, superando assim o egocentrismo e favorecendo a convivência ética em ambientes sociomoriais: a roda de conversa e o teatro.

Uma das atividades mais realizadas na Educação Infantil, e que se for planejada intencionalmente pode exercer uma função cooperativa entre as crianças é a Roda de Conversa. De acordo com Devries e Zan (1998) a Roda é uma das atividades mais importantes realizadas para o alcance de um ambiente sociomoral. Em roda, as crianças podem vivenciar momentos de cooperação com atividades que precisam compartilhar materiais como uma Caixa Musical da Professora, que deve ser passada por todas as crianças, ou com dinâmicas que precisem esperar a sua vez e a do amigo, com situações de oralidade, onde a criança se torna protagonista e ao mesmo tempo ouvinte.

Segundo Lepre e Oliveira (2016) a roda é o momento em que o professor pode proporcionar a participação das crianças nas decisões e no planejamento diário da rotina na educação infantil; compartilham experiências, descober-

tas e sentimentos; elaboram regras que afetam seus modos de convivência em grupo; trabalham o conhecimento social e científico; discutem os problemas da turma e dilemas sociomoriais; ouvem histórias; cantam etc.

É importante esclarecer que a finalidade da roda não é somente marcar a data no calendário, realizar a chamada ou contar histórias, essas atividades estão a serviço de objetivos mais amplos e a longo prazo, como o desenvolvimento da autorregulação e da cooperação. (LEPRE; OLIVEIRA, 2016, p.100)

Outra proposta que as escolas de educação infantil podem intensificar, e que proporcionam a cooperação, são os jogos teatrais. De acordo com Spolin (1975) o teatro de improvisação é arte e vida, pois não é arte ensaiada, mas produzida no momento, assim, em sala de aula é nesse momento em que as crianças escolherão personagens, terão que aguardar o momento para atuar, falar, se expressar, tende a necessitar de muitos diálogos e reflexões, e de regras de convivência fundamentais para que o jogo aconteça.

Bastos (2014) realizou uma pesquisa sobre as contribuições da literatura infantil e dos jogos dramáticos e teatrais para o desenvolvimento moral na educação infantil, fundamentada na Psicologia Genética de Jean Piaget, que buscou compreender se a Literatura Infantil e os jogos dramáticos e teatrais, trabalhados de forma planejada e intencional em uma intervenção de pesquisa em Educação Moral, podem contribuir para o desenvolvimento do juízo moral de crianças de 5 a 6 anos. A partir de intervenções com jogos dramáticos e teatrais a pesquisadora identificou alterações que apontaram para uma evo-

lução no julgamento moral das crianças e na noção de justiça, ratificando as possibilidades de utilização dos jogos teatrais na educação em valores.

Pensar em práticas de promoção de cooperação, respeito mútuo e autonomia na Educação Infantil, requer um olhar atento e intencional do professor em relação aos espaços e sua organização, já que as crianças estão em constante contato e interação nos ambientes. Organizar o espaço, de uma maneira, em que a criança possa se movimentar livremente e até seja estimulada para isso, principalmente os bebês e que possa ter autonomia para escolher objetos e brinquedos para si, aprendendo a compartilhá-los também auxilia a criança nesse processo de descentralização (RUBENS; ROSSINI, 2022).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2018), um dos eixos integradores da Educação Infantil é a brincadeira, ou seja, o brincar é essencial e pode também ser uma ferramenta para a base da construção do juízo moral, como superação da regra motora. Dessa forma, o professor pode se utilizar dos jogos e brincadeiras para desenvolver habilidades sociomoraes, brincadeiras que estimulem o brincar juntos, a cooperação, o coletivo, como os jogos de encaixe, as brincadeiras com bolas e baldinhos na areia, entre tantas outras, tão presentes na educação infantil.

O educador deve olhar para o lúdico como um suporte a mais na arte de ensinar, inserindo o ato de brincar como um forte aliado de seus recursos pedagógicos (IGLESIAS, BENETTI, PONTES, 2022, p. 45).

Benetti (2023) pesquisou os impactos de uma Sequência Didática voltada para o desenvolvimento do Juízo Moral de crianças da Educação Infantil, com

foco na Justiça Retributiva e na construção de valores morais, tendo como base os jogos cooperativos. Os resultados demonstraram que as crianças participantes construíram atitudes mais refletidas, através da tomada de consciência, utilizando o diálogo para resolver conflitos, desenvolvendo de forma significativa a capacidade dialógica, ampliando a discussão sobre justiça e optando, prioritariamente, pela reciprocidade nas sanções. Os jogos cooperativos também se mostraram eficientes na construção de um ambiente cooperativo e recíproco, em que a cooperação tem papel fundamental no cotidiano escolar, proporcionando a construção de valores morais e da ampliação da percepção da justiça retributiva nas crianças da educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil é uma etapa de fundamental importância na formação integral do ser humano, favorecendo assim também a construção do juízo moral nas crianças. Com um planejamento intencional e planejado, é possível auxiliar as crianças na superação de seu egocentrismo e descentralização de seus pensamentos e ações, sendo possível propor uma educação em valores morais desde a mais tenra idade.

Sabe-se que durante essa etapa educativa ainda não será possível a criança atingir a autonomia moral, mas com experiências em interações baseadas em valores sociomoraes, como a cooperação, o respeito mútuo e o diálogo, a criança já é estimulada, de forma intencional, a dar início no processo de superação da regra motora e do próprio egocentrismo, vivenciando e experimentando ações possíveis em relação ao outro, em ativi-

dades do cotidiano escolar.

Diversas são as possibilidades de trabalho pedagógico na educação infantil; atividades do próprio contexto e rotina, que já são realizadas na escola, mas que, quando planejadas intencionalmente, a fim de desenvolver o início da construção do juízo moral, podem se potencializar. Dessa forma, a roda de conversa, o teatro e as próprias brincadeiras, podem se converter em instrumentos e ferramentas para o professor desenvolva atividades pedagógicas voltadas ao desenvolvimento do juízo moral das crianças.

À guisa de conclusão, é importante registrar que a formação inicial e continuada de professores precisa contemplar temas e conteúdos voltados ao trabalho pedagógico com a educação em valores e com a promoção da convivência ética na escola desde a Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Clarisse Zan de Assis. **O desenvolvimento moral na educação infantil: contribuições da literatura infantil e dos jogos dramáticos e teatrais**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista: Marília, 2014.

BENETTI, E. S. **Jogos cooperativos e a percepção da justiça retributiva em crianças da Educação Infantil**. Orientadora: Rita Melissa Lepre. 2023. 102 f. Dissertação (Mestrado em Docência para Educação Básica) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru – SP, 2023.

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

DEVRIES, Rheta. **A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola**. Rheta DeVries, Betty Zan; tradução Fátima Murad. – Porto Alegre: Artmed, 1998.

IGLÉSIAS, Ana Carolina Raymundo; BENETTI, Eduardo Silva; PONTES, Lara Patricia da Silva. **Os jogos e brincadeiras e a educação em valores**. In BENETTI, Eduardo Silva; LEPRE, Rita Melissa; RUBENS, Érica Vanes-

sa. **Organização do trabalho pedagógico na educação infantil: construindo e partilhando a práxis**. Gradus Editora, 2022.

LEPRE, Rita Melissa; ARRUDA, Antonio Carlos Jesus Zanni de. (Organizadores) **Moralidade, Escola e Contemporaneidade: bases teóricas e relatos de experiências**. Bauru, SP: Gradus Editora, 2020.

LEPRE, Rita Melissa; OLIVEIRA, Bianca. A hora da roda como atividade facilitadora do desenvolvimento do juízo moral de crianças da Educação Infantil. **Revista Educação e Linguagem**. Campo Mourão, v. 5, n. 8, jan./jun. 2016.

MIGUEL, Priscila Caroline. **O desenvolvimento moral e o valor respeito na educação infantil**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Imitação, jogo, sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro. LTC, 1964.

PIAGET, J. **A tomada de consciência**. São Paulo: Edusp/Pioneira, 1977.

RUBENS, Érica Vanessa; ROSSINI, Amanda Paulino. **A abordagem Pikler e suas contribuições para a Educação em Valores de bebês na creche**. In BENETTI, Eduardo Silva; LEPRE, Rita Melissa; RUBENS, Érica Vanessa. **Organização do trabalho pedagógico na educação infantil: construindo e partilhando a práxis**. Gradus Editora, 2022.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, [1975] 2012.

VINHA, Telma Vinha. **O Educador e a Moralidade Infantil: uma visão construtivista**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 2000.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao GEPEDEME (Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Escola) pelos estudos e apoio na área do desenvolvimento moral e na educação em valores morais na escola.

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Autor 1: Rita Melissa Lepre, revisão geral.

Autor 2: Maria Carolina Canale Sanches Rodrigues, organização de tópicos.

Autor 3: Fabiana Silveira Fernandes contribuição textual.



IDENTIDADE DE GÊNERO E MÍDIA: ANÁLISE DA REPERCUSSÃO DE UM CONTEÚDO MIDIÁTICO

CROSSING OF DISCURSIVE FORMATIONS: (E) PRODUCTION OF WELL-KNOW MEANINGS

Eduardo Rodrigues Goes¹²;
Eduardo Silva Benetti¹³;
Vinicius Iuri de Menezes¹⁴
UNESP, Bauru - SP, Brasil.

RESUMO

Este artigo, versando sobre a temática da identidade de gênero na mídia, tem como objetivo compreender o processo discursivo do *tweet* produzido pelo deputado Eduardo Nantes Bolsonaro, referente à campanha de Dia dos Pais da Natureza de 2020, e os seus efeitos de sentidos, bem como identificar sua formação ideológica. A campanha tornou-se polêmica por ter contratado a famosa transexual Thamy Miranda. Tendo por base e aporte teórico os estudos de Eni Orlandi, e análise do texto com base nas teorias da Análise do Discurso, de Michel Pêcheux, os resultados apontaram desvios de informações e o aumento do discurso de ódio em redes sociais.

12 Mestre em Docência para a Educação Básica – UNESP- Bauru, graduado em Letras com habilitação em português e inglês, especialista em Metodologia da Língua Inglesa (UNINA) e certificação no curso PRAFA-CE (Programa de Preparação e Aperfeiçoamento para Facilitadores do CEDET). Membro do Grupo de Estudo: Tradução, Léxico e Interculturalidade. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0302-4174>. E-mail: eduardo-01goes@gmail.com

13 Mestre em Docência para a Educação Básica – UNESP- Bauru, profissional de Educação Física e Pedagogo, especialista em Neurociência e Educação, Jogos e Brincadeiras na Educação e Psicologia da Educação e Aprendizagem. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação (GEPEDEME). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1861-6340>. E-mail: luxgor00@gmail.com

14 Mestre em Educação: Docência da Educação Básica na Universidade Estadual Paulista. Especialista no Ensino de Informática, Alfabetização e Letramento, Tutoria em Educação a Distância e Docência do Ensino Superior. Graduado em Pedagogia, Matemática, Administração de Empresas, Sistemas de Informação. Professor de Educação Básica Especialista em Informática na Secretaria Municipal de Educação da cidade de Pederneiras (SP). Integrante do Laboratório de Desenvolvimento de Pesquisas e Produtos Educacionais (LADEPPE - FC/UNESP-Bauru). E participante dos Grupos de Pesquisa certificados pela UNESP e CNPQ: (a) A inclusão da pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento - UNESP/Bauru-FC. (b) Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Tecnologias, Educação e Currículo (GEPTEC) - UNESP/Bauru-FC. (c) Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação (GEPEDEME) - UNESP/Bauru-FC. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4313-2076> E-mail - vinicius.menezes@unesp.br

ABSTRACT

This article, dealing with the theme of gender identity in the media, aims to understand the discursive process of the tweet produced by deputy Eduardo Nantes Bolsonaro, referring to Natura's Father's Day 2020 campaign, and its effects on meanings, as well as identifying their ideological formation. The campaign became controversial for having hired the famous transsexual Thamy Miranda. Based on Eni Orlandi's studies and text analysis based on Michel Pêcheux's Discourse Analysis theories, the results pointed to information deviations and an increase in hate speech in social networks.

Palavras-chave: Bolsonaro. Gênero. Ideologia.

Keywords: Bolsonaro. Gender. Ideology.

INTRODUÇÃO

Nesse artigo, foi realizado um gesto de interpretação de um *tweet* (postagem feita na rede social chamada *Twitter*) referente à campanha do Dia dos Pais da Natura, realizada em 2020. A análise tem como base as teorias da Análise do Discurso (AD) proposta por Michel Pêcheux.

Por volta de 1960, Michel Pêcheux propôs a AD na França como uma disciplina que aborda os conhecimentos da área da linguística, psicanálise e história. Segundo Brasil a partir dessa teoria:

"A linguagem não é mais concebida como apenas um sistema de regras formais com os estudos discursivos. A linguagem é pensada em sua prática, atribuindo valor ao trabalho com o simbólico, com a divisão política dos sentidos, visto que o sentido é movente e instável. O objeto de apreciação de estudo deixa de ser a frase, e passa a ser o discurso, uma vez que foge da apreciação palavra por palavra na interpretação como uma sequência fechada em si mesma". (BRASIL, 2011, p. 172).

Portanto, para analisar o referido *tweet*, foram utilizadas as teorias e metodo-

logias de Michel Pêcheux (1975), no qual destacamos os processos de polissemia, paráfrases, a concepção de apagamento, compreensão dos fatos reverberados, a posição sujeito, formação discursiva e as ideologias que permeiam os discursos. Além disso, haverá também elucidações a respeito do conceito *Tweet*, para compreendê-lo melhor.

INCURSÃO PELA TEORIA

Michel Pêcheux (1969) propõe a teoria da Análise do Discurso (AD) com base em três áreas do conhecimento sendo elas: linguística, psicanálise e história. Portanto, o desenvolvimento dessa teoria teve como base o trabalho de linguistas, historiadores e psicólogos. No entanto, Pêcheux fez algumas ressignificações dessas áreas, pois, em relação ao trabalho dos linguistas, Pêcheux não tinha a mesma visão de que a língua é transparente; para esse autor a língua é opaca e deve ser revelada. Em relação à história, Pêcheux não compartilhava da ideia de que a língua era algo estéril para a história. E, por último, no tocante à área dos psicólogos, abordou o con-

ceito de que o discurso também atua no nível do inconsciente. Sendo assim, Pêcheux cria um entremeio dessas áreas (Orlandi, 2008). Ele também acredita que, para encontrar os efeitos de sentido produzidos pelo discurso, é necessário também trabalhar com a ideologia. Com base nisso, para melhor compreender como foi feita a análise do texto deste artigo destacaremos alguns conceitos importantes da AD.

Segundo Orlandi (2015), para Pêcheux o sujeito é clivado e disperso, ou seja, o nível da consciência nem sempre atua de forma plena, pois o sujeito não age somente no nível da consciência, uma vez que suas ações e discursos também são influenciados pelo nível da inconsciência ou da subjetividade. A ideologia, que é a condição do imaginário que se materializa não no texto, mas sim no discurso, desempenha um papel fundamental na constituição do sujeito e do sentido. “A ideologia interpela o indivíduo em sujeito e este submete-se à língua significando e significando-se pelo simbólico na história.” Logo, o indivíduo é interpelado pela ideologia e, ao falar, torna-se sujeito.

O sujeito se submete a língua (gem) – mergulhado em sua experiência de mundo e determinado pela injunção a dar sentido, a significar (se) – em um gesto, um movimento sócio-historicamente situado em que se reflete sua interpelação pela ideologia (Orlandi, 2005).

Portanto, o sujeito identifica-se com algo que foi dito e essa identificação só acontece pela interpelação que, por sua vez, ocorre por meio da ideologia. Pode-se destacar que o sujeito é constitutivo e está ligado a uma determinada formação discursiva, na qual este afilia-se. Por isso que o analista deve buscar entender

a posição sujeito ocupada por quem faz a formulação, as formações imaginárias deste, os processos discursivos e observar quais são as ideologias dominantes em um determinado discurso.

Além de compreender os aspectos mencionados acima, segundo Orlandi (2015), o analista pode utilizar os processos de polissemia e de paráfrase para buscar quais são as possíveis leituras de um determinado discurso. Nesses processos, os sentidos das palavras é algo muito amplo para ficar preso à língua. Desse modo, devem-se buscar os efeitos de sentido, os quais são sempre em relação a algo e é esse “algo” que o analista do discurso deve buscar.

Na análise de discurso, não é considerado apenas o que foi dito, pois o não dito ou o silêncio também produz significados. De acordo com a teoria da AD, pode-se destacar que o silêncio “não remete ao dito, ele se mantém como tal, ele permanece silêncio e significa” (Orlandi, 2007, p.66). Neste trabalho, destacamos o silêncio constitutivo que, segundo essa mesma autora:

Representa a política do silêncio como um efeito de discurso que instala o anti-implícito: se diz “x” para não dizer “y” este sendo o sentido a se descartar do dito. É não dito necessariamente excluído. Por aí se apegam os sentidos que se quer evitar, sentidos que poderiam instalar o trabalho significativo de uma outra forma discursiva, uma outra região de sentidos. (Orlandi, 2007, p.73-74)

Muitas vezes, os sujeitos utilizam determinadas formas linguísticas ao invés de usar outras para tentar apagar determinados efeitos de sentido. Em outras palavras, conforme a formação discursiva na qual o sujeito é afiliado, ele faz seleção de algumas palavras e apaga outras por excelência.

Existem muito mais sobre a teoria para abordar o conceito de Análise de Discurso, segundo a concepção de Pêcheux. No entanto, foram enfatizados apenas alguns pontos centrais que estão relacionados com este trabalho para contextualizar o leitor sobre alguns dos procedimentos adotados para a realização da análise do *tweet* do deputado Eduardo Bolsonaro. Porém, antes de apresentar a análise, serão apresentadas algumas reflexões sobre as Redes Sociais, em especial sobre o *Twitter*.

SOBRE REDES SOCIAIS E TWITTER

Os gêneros textuais eletrônicos podem ser difundidos entre as mídias e redes sociais. Conforme afirma Sulz (2020), as mídias sociais são espaços virtuais para a distribuição de conteúdo, podendo ser ou não gratuitos. Em que a amplitude de divulgação em massa de grandes marcas, enquanto as redes sociais são os canais de relacionamento entre pessoas. Logo, classificar uma plataforma virtual em rede ou mídia social dependerá de sua utilização pelo usuário, em outras palavras, vai depender do que será feito destas.

Através da utilização das redes sociais, novas práticas de leitura e escrita surgiram exigindo dos usuários adequações a essas práticas sociais. Dependendo da forma como esses ambientes virtuais são utilizados, cria-se a possibilidade do usuário tornar-se um espectador facilmente manipulado por opiniões alheias e, às vezes, contrárias a seus valores, o que pode induzi-lo a crer em postagens que muitas vezes, não correspondem à verdade factual, denominada *fake news*. Por outro lado, existem também os usuários que buscam realizar diversas postagens posi-

cionando-se sobre elas e também sobre postagens de outros de forma reflexiva.

Como este artigo busca analisar uma postagem circulada no Twitter, faz-se relevante compreender essa Rede Social. O *Twitter* é uma plataforma virtual que permite a escrita de mensagens com até 140 caracteres que podem ser enviadas para as pessoas que são nele cadastradas. Esses pequenos textos, conhecidos como *tweets*, podem ser publicados na internet ou em mensagens SMS, via celular. Além disso, o *Twitter* permite a promoção de produtos e ideias.

Israel (2010) declara que o uso do Twitter é uma mudança fundamental da Era da Transmissão para a Era da Conversa que possibilita interações de forma mais efetiva entre os usuários. Portanto, o uso desse recurso torna-se um ambiente virtual, no qual qualquer pessoa cadastrada pode escrever ou postar os conteúdos de acordo com o seu interesse. Muitas vezes, o objetivo dessa ação não se resvala apenas no ato de se expressar, mas também no ato de difundir e influenciar ideias a respeito de certo tema.

ANÁLISE DISCURSIVA DA POSTAGEM / TWEET

A campanha em formato de vídeo do Dia dos Pais da Natura de 2020, tornou-se algo polêmico e fez muitas pessoas compartilharem opiniões na internet. Nessa campanha a transexual Thammy Miranda, pai de Bento, de seis meses, de uma relação com Andressa Ferreira, foi contratada para ser influenciadora digital da Natura.

Segundo o escritor Politi (2019, p. 1), o influenciador digital “é um indivíduo que possui um público fiel e engajado em seus canais online e, em alguma

medida, exerce capacidade de influência na tomada de decisão de compra de seus seguidores”. Portanto, a contratação de Thammy para influenciar o segmento em questão, tinha como pressuposto que os produtos da Natura abrangem todos os públicos. Além disso, foram contratadas diversas outras pessoas, mas nenhuma delas tornou-se tão comentada e polêmica quanto à contratação de Thammy, devido ao fato de sua sexualidade estar em evidência.

No entanto, a polêmica realmente surgiu por causa de boatos espalhados pela internet de que a contratação de Thammy para gravar um vídeo, no qual apareceria como pai, formulando a frase “Ser pai é isso! Estar presente é o melhor presente!”. Porém, não há evidências de que Thammy tenha participado da gravação do vídeo com essas características. A empresa Natura produziu um vídeo, como pode ser observado por meio da figura abaixo, porém o vídeo foi protagonizado por outras pessoas.

Figura1 - Print do Vídeo do Dia dos Pais Natura



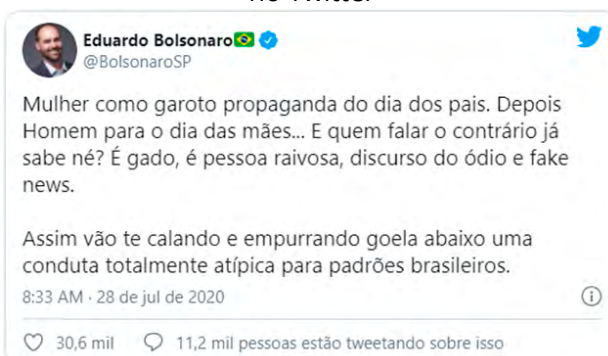
Fonte: Os autores

Com base nesse contexto, muitos internautas escreveram mensagens e postagens, cujas opiniões foram divididas entre comentários com conteúdos transfóbicos e comentários elogiando a iniciativa da Natura.

O deputado Eduardo Nates Bolsonaro, filho do presidente Jair Bolsonaro,

formulou um post em seu Twitter, comentando sobre a Campanha da Natura, conforme figura 2, abaixo:

Figura 2 - Post de Eduardo Nates Bolsonaro no Twitter



Fonte: <https://pleno.news/brasil/eduardo-bolsonaro-e-malafaia-reforcam-boicote-a-natura.html>

Nesta formulação podemos observar que o deputado não citou o nome da marca ou mesmo o nome de Thammy. No entanto, devido ao contexto e a época em que tal formulação foi circulada é possível relacioná-la à polêmica da campanha da Natura sobre o dia dos pais. Segundo Ducrot (1972), a noção de implícito permite ao sujeito deixar entender sem incorrer na responsabilidade de ter dito. Outro ponto de destaque no referido *tweet*, refere-se ao “quem” e toda a sua subjetividade em determinar uma crítica e colocar-se além do sujeito que, emitir um juízo de valor, já coloca-se em posição de emissor de opinião, tentando ludibriar para não compreender um possível preconceito mascarado em um viés político conservador.

O lugar de fala de Eduardo Bolsonaro, ainda que expresse uma opinião de caráter pessoal em um ambiente virtual, acaba sendo interpelada pela ideologia política do deputado. Esse gesto de interpretação está fundamentado numa série de designações da formação discursiva de uma parcela da po-

pulação brasileira que não compartilha das mesmas ideias dele, quais sejam: “gado”, “pessoa raivosa”, “discurso de ódio” e “fake news”.

Além disso, ao analisarmos o recorte “conduta totalmente atípica para os brasileiros” percebe-se que Eduardo cria a imagem de um sujeito totalmente centrado que tem a ilusão da consciência total. Segundo Pêcheux ([1969] 1990) essa totalidade não existe, uma vez que, para esse filósofo, o sujeito é clivado e interpelado pela ideologia. Em outras palavras, esse recorte produz o efeito de sentido de que na percepção de Eduardo existe uma conduta padrão para o povo brasileiro. A respeito disso questionamos, qual é a imagem que Eduardo Bolsonaro tem de si (imagem de A sobre A) que o permite falar do lugar de esfera nacional, ou seja, quem são esses brasileiros que fazem parte do que é apontado como “padrão” ou correto por Eduardo?

Figura 3 - Esfera Nacional X Eduardo Bolsonaro



Eduardo Bolsonaro

Fonte: Os Autores

Para compreender a formação discursiva, na qual o deputado está vinculado, e considerando que este é interpelado pela mesma ideologia que interpelou o presidente da República

do Brasil, retomamos os dois discursos de posse de Jair Bolsonaro (VEJA, 2019) para compreender quem são “os brasileiros”, os quais, segundo Eduardo, não seriam intitulados com conduta atípica. Sendo assim, a partir da análise feita desse discurso de posse (VEJA, 2019), verifica-se que existe um discurso voltado para os brasileiros, mas não qualquer brasileiro, mas sim aqueles que compartilham de uma visão tradicionalista, religiosa (acerca da ótica cristã) e com certo apreço pela ideologia militar.

Selecionar posicionamentos como um modelo padrão já é algo complexo e muito relativo. No entanto, essas não são as únicas situações conflituosas, pois pode-se observar que Eduardo Bolsonaro também, de alguma forma, marginaliza uma parcela da população ao empregar o vocábulo atípico para referir-se à conduta homoafetiva. Assim, cria uma situação que não está de acordo com a função de um político, uma vez que essa classe deve governar e respeitar toda a população e não apenas um grupo no qual julga ser o padrão.

Segundo Pêcheux (1969), as seleções linguísticas que são feitas pelos sujeitos para produzir os discursos não são feitas puramente no nível da consciência, pois existe também o nível da inconsciência. Sendo assim, observar que a partir da perspectiva do nível da consciência o sujeito pode alegar que “algo não foi dito”, mas, de alguma forma, sentidos outros podem ser produzidos. Esses sentidos podem estar no nível do subconsciente e, em muitos casos, podem ser revelados a partir do processo de análise do discurso.

Através do processo de paráfrase e polissemia, ou até mesmo pela perspectiva de silêncio constitutivo, pode-se observar que no recorte “Mulher como garota propaganda do dia dos pais. De-

pois Homem para o dia das mães...” a forma “Mulher” pode ser substituído por “transsexual” e/ou “lésbica”. Além do discurso homofóbico presente, nos defrontamos com o machismo estruturalizado na sociedade brasileira, onde a mulher, muitas vezes objetificada, torna-se refém de violências, muitas vezes tomadas como “elogios”. Brilhante AVM *et al* (2018) apontam para um aumento dos casos de violência sexual, entretanto, discursos sociais são frequentemente usados como forma de legitimar a violência. A forma “Homem”, marcada com letra maiúscula, mesmo estando no meio da frase, demonstra uma autovalorização do gênero heterossexual, pode ser substituído por “gay” ou “homoafetivo”. A questão é que, em ambos os casos, o efeito de sentido produzido é de aversão às pessoas que não se enquadram nos padrão heterossexual.

Outra marca observada foi o uso das reticências, como uma marca de apagamento, com a qual, nesse contexto, produzem-se efeitos de sentidos negativos a respeito dos homoafetivos, cujo conteúdo não pode ser dito, uma vez que existem leis contra a homofobia.

O processo de análise revelou que a materialidade significativa não sustenta uma defesa à representação do que é “ser pai”, pois, em momento algum, foi empregada qualquer forma que abordasse essa questão. Ao não problematizar o que é ser pai, na concepção do enunciador e, ao organizar a materialidade nessa ordem, foi produzido o efeito de sentido de que há o primado de demonstrar a aversão do enunciador pelos transexuais que, de forma metonímica, representa todo um grupo LGBTQIA+ demonstrando, assim, preconceito e não aceitação de um estilo de vida diferente do seu.

As falas tornam-se mais contundentes e ascendem a um patamar ainda mais grave por estar vindo de um político conservador (PSL), que tem como bandeira, a defesa da “família tradicional”, sem observar a atual realidade que não só o Brasil se encontra, mas todo o mundo e as novas formatações familiares existentes. As falas partidárias apenas mascaram uma violência estrutural que o tido, conservadorismo quer apresentar, dessa forma, fomentando o ódio, o preconceito, sob o pretexto de construção da sociedade brasileira.

No entanto, o processo de construção social e cultural da identidade do “ser brasileiro” impôs uma narrativa que oculta os conflitos e as opressões vividas cotidianamente pelos sujeitos: foi criada a imagem do homem cordial, do povo, da democracia, racial e da importância do patrimonialismo para edificar o que chamamos hoje de “sociedade brasileira” (MACEDO; ASSUMPÇÃO, 2020, p.258)

Portanto, o discurso oculto do referido *tweet*, denota um ódio estrutural, fomenta o preconceito e discursa a favor de uma violência já não mais bem vinda na real construção de uma sociedade democrática de direitos e que respeita as diferenças e valoriza a dignidade humana.

IDENTIDADE DE GÊNERO E O COMBATE DA DESINFORMAÇÃO PELA EDUCAÇÃO

Pensar em uma estratégia que venha a combater efetivamente a desinformação e a discriminação permeia o ambiente escolar como um todo, fato que grupos conservadores, como os já citados anteriormente, aludem em seus discursos que a educação sexual,

educação contra discriminação, entre outras formas de educar, são tomadas como hiperssexualização das crianças.

A educação não pode ser um ambiente que perpetue ainda mais as violências de gênero, com discursos e posicionamentos preconceituosos, generificando aquilo que deve ser de menina ou aquilo que deve ser de menino. De acordo com Souza e Araújo:

A generificação do corpo, acontece no ambiente escolar, desde os anos iniciais da infância. Neste sentido, os professores, por exemplo trivializam brinquedos e brincadeiras e separam meninos de meninas em jogos e brincadeiras que consideram como masculinas e femininas em um discurso normativo (2018, p.1164).

Portanto, o ambiente escolar deve ser um local seguro para que o sujeito possa compreender-se e entender-se como alguém que não é errado pela sua suexualidade, dessa forma, as discussões sobre sexualidade e identidade de gênero naturalmente encontram barreiras no ambiente escolar, mas que precisam ser rompidas para avanço na temática, bem como o acolhimento destes que, por muitas vezes, são deixados à margem do próprio sistema de ensino, seja pelo preconceito enraizado, seja pela desinformação (OLIVEIRA; MUZZETI, 2023).

Neste sentido, ainda se constata dificuldades relacionadas à abrangência das temáticas de gênero e sexualidade no âmbito escolar e isto, na maioria das vezes, parte dos(as) próprios(as) educadores, fato este que consolida ainda mais o bloqueio para tratá-las [...]a escola por ser considerada uma instituição que normaliza condutas, acaba por limitar o comportamento dos indivíduos, levando-os a uma atuação engessada[...] (OLIVEIRA; MUZZETI, 2023, p. 1827)

Não queremos, contudo, colocar a escola como aquela que sanará tais discussões, todavia, por ser um espaço social e de debate, deve abranger a temática em seus currículos, desmistificando e afastando o preconceito e a censura tão plausíveis. A escola é um espaço necessário para começar o debate e o enfrentamento aos discursos de ódio e ao preconceito à identidade de gênero presentes na sociedade.

CONCLUSÃO

Após analisarmos a estrutura do tweet e a ordem do discurso na qual o emissor, Eduardo Nantes Bolsonaro, constatamos que a postagem traz um viés político conservador, enaltecendo e reforçando preconceitos pré existentes na sociedade brasileira, dando voz a agressões veladas.

Dessa forma, compreender e analisar a estrutura do discurso, seja ele qual for, mas principalmente aquele tomado pelas falas moralizantes, se faz necessário e nos é útil para evitar, combater e direcionar todo um público para que não seja ludibriado e que não aumente ainda o percentual de *fake news* existente na sociedade brasileira.

Outro ponto importante é que é noticiado quase que rotineiramente um aumento nas taxas de violência ao grupo LGBTQIA+, além das mulheres, nos apresentando o terrível cenário de uma estrutura que enaltece tais comportamentos, sob a égide de “família tradicional”, dessa forma, condicionando ainda mais a visão disforme da sociedade.

Portanto, é necessário fazer frente a tais posicionamentos e fomentar ainda mais a inserção dos referidos grupos na sociedade, pois, tais como todos os demais cidadãos brasileiros, também são

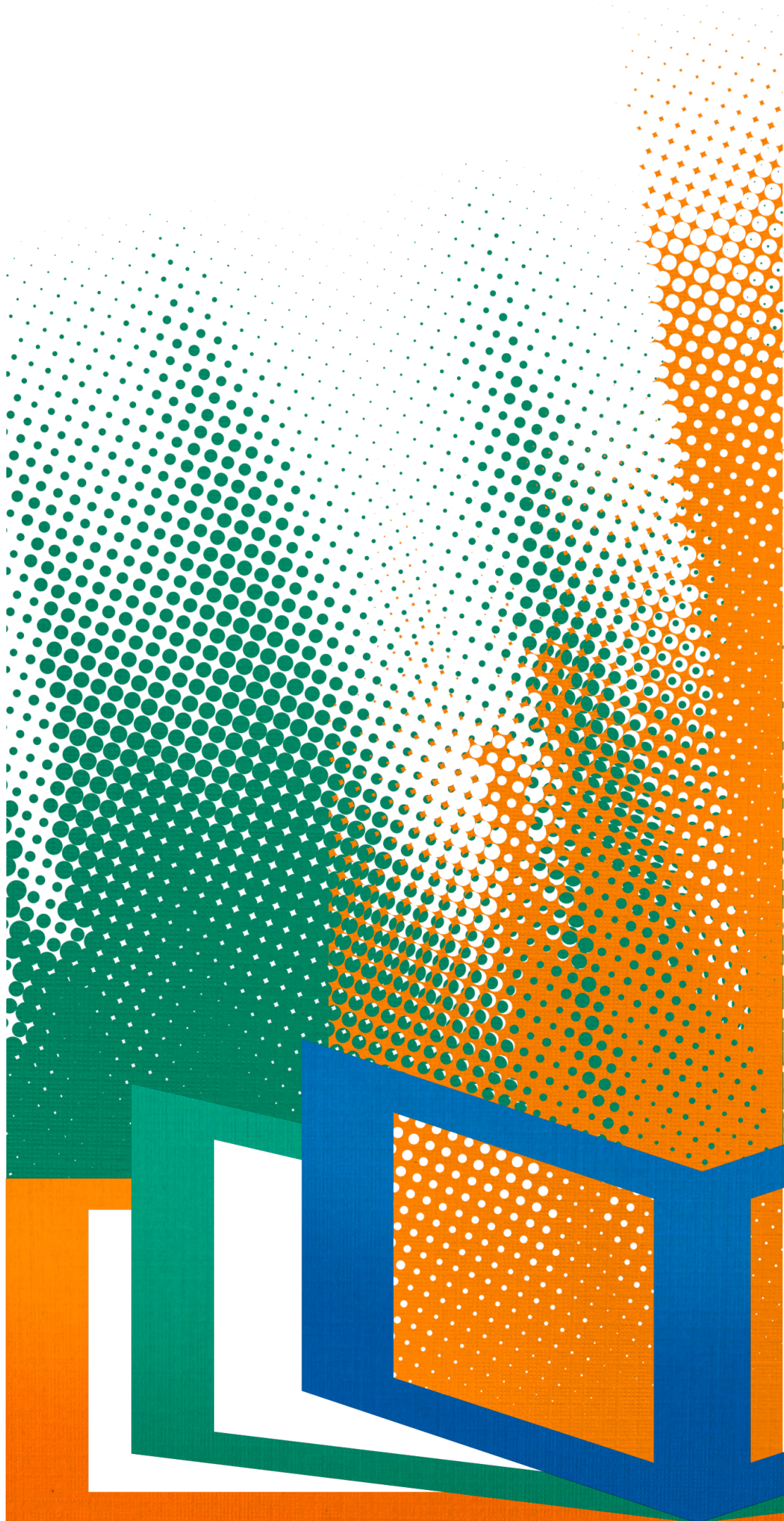
detentores de direitos e devem fazer pleno gozo dos mesmos sem cerceamento, agressões, humilhações e preconceitos, principalmente estimulados por políticos que se valem da ordem do discurso para disseminar o ódio nas redes sociais.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, R; *Et al.* **Afeto & violência:** lugares de servidão e resistência. Alexa Cultural: Embu das Artes/SP, EDUA: Manaus-AM, 2020.
- BRASIL, L. L. **Michel Pêcheux e a teoria da análise de discurso:** desdobramentos importantes para a compreensão de uma tipologia discursiva. *Linguagem – Estudos e Pesquisas*. Revista do departamento de letras campus Catalão – UFG. Catalão-Go. Vol. 15, n. 01, p. 171-182. Jan/Jun, 2011.
- BRILHANTE, A. V. M., NATIONS, M. K. e CATRIB, A. M. F. “Taca cachaça que ela libera”: violência de gênero nas letras e festas de forró no Nordeste do Brasil. **Cadernos de Saúde Pública [online]**. 2018, v. 34, n.3. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/ypxPgChvnBkxYby7KVbckCS/?lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2022.
- DUCROT, O. **Dire et ne pas dire. Principes de sémantique linguistique**. Paris: Hermann, 1972.
- ISRAEL, S. **A era do twitter:** como a ferramenta de mídia colaborativa mais dinâmica da atualidade pode revolucionar seus negócios. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.
- OLIVEIRA, M. F. C. de; MUZZETI, L. R. Sexualidade infantil: a relação entre Educação Sexual e a identidade de gênero. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp3, p. 1825-1840, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24iesp3.14288. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14288>. Acesso em: 2 jul. 2023.
- ORLANDI, E. P. **Paráfrase e polissemia:** a fluidez nos limites do simbólico. *RUA*, Campinas, SP, v. 4, n. 1, p. 9-20, 2015. DOI: 10.20396/rua.v4i1.8640626. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640626>. Acesso em: 20 out. 2022.
- ORLANDI, E. P. **Discurso e texto**. Campinas: Pontes, 2008.
- ORLANDI, E. P. **Discurso e texto:** formulação e circulação dos sentidos. 2. Ed. Campinas: Pontes, 2005.
- ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. 6. Ed. Campinas: UNICAMP, 2007
- PÊCHEUX, M. ([1969] 1990). *Análise automática do discurso (AAD-69)*. Trad.: Eni P. Orlandi. In: GADET, F.; HAK. T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Ed. da UNICAMP.
- POLITI, C. Influenciador Digital: O que é e como classificá-lo? **Influency.me**, 2019. Disponível em: <https://www.influency.me/blog/influenciador-digital/#:~:text=Influenciador%20digital%20C3%A9%20um%20indiv%20ADduo,de%20compra%20de%20seus%20seguidores>. Acesso em: 05/10/2022.
- SANTOMARO, B. TREVISAN, R. Como funciona o Twitter? **Nova Escola**, 2009. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4356/como-funciona-o-twitter>. Acesso em: 05/10/2022.
- SOUZA, R.H.; ARAÚJO, K.T. Atribuições de papéis, identidade de gênero e disciplina dos corpos infantis; *In*. SIMPÓSIO GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS, 5., 2018, Londrina. **Anais do V Simpósio Gênero e Políticas Públicas**. Londrina: UEL, 2018. Acesso em: 02/07/2023
- SULZ, P. O guia completo de redes sociais: saiba tudo sobre as plataformas de mídias sociais. **Rockcontent**, 2020. Disponível em: <https://rockcontent.com/br/blog/tudo-sobre-redes-sociais/>. Acesso em: 13/10/2022.
- VEJA. Leia a íntegra dos dois primeiros discursos do presidente Jair Bolsonaro. [S.l.] 2019. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/politica/leia-a-integra-dos-dois-primeiros-discursos-do-presidente-jair-bolsonaro/> Acesso em: 15/10/2022.

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

- Autor 1: Discussão dos resultados
 Autor 2: Análise do conteúdo e revisão preliminar
 Autor 3: Complementação discursiva e revisão textual e final



O ENSINO POR INVESTIGAÇÃO EM SALA DE AULA: HISTÓRIA, IMPORTÂNCIA E APLICABILIDADE

TEACHING BY INQUIRY: HISTORY, RELEVANCE AND APPLICABILITY

Fernanda Ticianelli de Oliveira Doná¹⁵;

Hudson Henrique de Moraes¹⁶;

Luis Eduardo Doná¹⁷;

Alexandre de Oliveira Legendre¹⁸

Universidade Estadual Paulista - UNESP, Bauru - SP, Brasil

RESUMO

As metodologias ativas são estratégias que incentivam o protagonismo dos estudantes e, em comparação com as estratégias tradicionais, geralmente proporcionam aulas mais dinâmicas e atrativas. Dentre tais metodologias, o ensino por investigação destaca-se por possibilitar o desenvolvimento de habilidades como observação, análise, argumentação, elaboração de hipóteses e estratégias, tomada de decisões, empatia, saber ouvir, entre outras. Além disso, essa metodologia, estimula a criatividade e o trabalho colaborativo. Isso contribui para melhorar a motivação e o engajamento dos estudantes durante as aulas, estimulando-os a serem sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem, pois o professor assume o papel de mediador. Isso exige, dos professores, uma mudança de paradigmas em relação ao ensino tradicional, além de muito estudo, preparação e dedicação para elaborar aulas que utilizem o ensino por investigação. Sendo assim, o objetivo desse artigo, elaborado com base na análise bibliográfica de algumas obras acadêmicas, é apresentar o ensino por investigação e suas potencialidades como estratégia didática.

ABSTRACT

Active methodologies are strategies that encourage student protagonist and, compared to traditional strategies, generally provide more dynamic and attractive classes. Among these methodologies, investigative teaching stands out for enabling the development of skills such as observation, analysis, argumentation, elaboration of hypotheses and strategies, deci-

15 Discente do Curso de Mestrado em Docência para Educação Básica da Unesp de Bauru. ORCHI-id: E-mail: f.dona@unesp.br

16 Discente do Curso de Mestrado em Docência para Educação Básica da Unesp de Bauru. ORCID id: 0000-0003-3679-2807. E-mail: hudson.henrique@unesp.br

17 Discente do Curso de Mestrado em Docência para Educação Básica da Unesp de Bauru. E-mail: luis.dona@unesp.br

18 4 Docente do Departamento de Química, Faculdade de Ciências, UNESP - Bauru. E-mail: alexandre.legendre@unesp.br

sion-making, empathy, knowing how to listen, among others. In addition, this methodology stimulates creativity and collaborative work. This contributes to improving students' motivation and engagement during classes, encouraging them to be active subjects in the teaching-learning process, as the teacher assumes the role of mediator. This requires, from teachers, a paradigm shift in relation to traditional teaching, in addition to a lot of study, preparation and dedication to develop classes that use teaching by investigation. Therefore, the purpose of this article, based on the bibliographical analysis of some academic researches, is to present investigative teaching and its potential as a didactic strategy.

Palavras-chave: Educação, Metodologias Ativas, Práticas Pedagógicas, Ensino Por Investigação.

Keywords: Education; Active Methodologies; Pedagogical Practices, Teaching by Inquiry.

INTRODUÇÃO

Ensinar – ou melhor: proporcionar aprendizagem – não é uma tarefa simples. Muitas são as demandas do profissional docente atual, o que dificulta a inovação das práticas didáticas. Entendemos, assim, que é necessário oferecer, aos estudantes, oportunidades de uma aprendizagem mais prazerosa, quista, estimulando nossos jovens a desenvolver habilidades necessárias para os tornarem capazes de compreender as múltiplas relações que existem no duo homem/natureza, para que, assim, possam atuar de maneira crítica, responsável e ativa na sociedade em que vivem. Diante disso, este artigo aborda o ensino por investigação, apresentando sua contextualização histórica, bem como alguns benefícios e possibilidades de utilização em sala de aula.

Boa parte dos professores fica angustiada quando se é proposto o uso de metodologias ativas, segundo as quais há a possibilidade de o estudante relacionar os assuntos estudados de maneira científica na escola, com

as demandas da vida cotidiana. Assim, muitas vezes, sem um bom respaldo, acabam não saindo dos métodos mais tradicionais, fazendo com que as aulas fiquem cada vez mais desinteressantes e o processo de aprendizagem fique menos dinâmico, restrita à transmissão de informações meramente por cópia e memorização.

Silva, *et al.* (2019) aponta que as metodologias mais antigas de ensino, ditas tradicionais, não oferecem aos alunos a capacidade de desenvolver o raciocínio. Dessa maneira, o estudante fica cada vez mais acomodado. Seu senso crítico-reflexivo não se desenvolve e a curiosidade por descobrir novos conhecimentos não é estimulada.

Este artigo tem, como objetivo central, apresentar o ensino por investigação como estratégia didática, buscando evidenciar o histórico dessa metodologia de ensino, fazendo um breve percurso por suas origens, bem como sua história no Brasil. Também está, dentre os objetivos, apresentar as potencialidades do ensino por investigação em sala de aula, além de avaliar e consi-

derar o uso do ensino por investigação no contexto da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que visa uma educação mais autônoma e dinâmica.

Assim, o presente estudo baseou-se na análise bibliográfica de algumas obras acadêmicas, realizando assim, uma abordagem qualitativa dos dados.

O ENSINO POR INVESTIGAÇÃO: BREVE HISTÓRICO

Ao fazer um resgate histórico do ensino por investigação, é impossível não chegarmos até John Dewey, que considerava ser importante que, tudo aquilo que fosse trabalhado em sala de aula, pudesse ser aplicado na prática, tornando a aprendizagem mais significativa. Ele considerou que o método científico seria uma possibilidade de utilizar as experiências dos estudantes, assim “para delas extrairmos luzes e conhecimentos que nos guiem para frente e para fora em nosso mundo em expansão” (Dewey, 1971, p.93).

Embora possamos reconhecer a grande inovação à sua época, as ideias de Dewey não foram inseridas no sistema educacional dos Estados Unidos. Assim, sua visão de educação que prepara a pessoa para os desafios da “vida real”, só seria difundida pelos Estados Unidos e por outros países, ao longo do século XX.

No Brasil, entre 1950 e 1960, muitas reformas curriculares foram realizadas visando trazer a investigação científica para a sala de aula. Isso foi possível a partir de 1946, quando foi estabelecido o IBCEC, Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura, onde foram elaborados riquíssimos materiais didáticos com essa temática.

A partir do final dos anos 1970, muitas iniciativas passaram a considerar a

integração do ensino por investigação com as práticas pedagógicas escolares. O laboratório de Pesquisa e Ensino de Física da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, é um exemplo. Mais adiante, em 2001, o Projeto ABC da Educação Científica – Mão na Massa, é criado. Em seguida, em 2005, é criado um curso de especialização, abordando o ensino de ciências por investigação, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Aproximando-nos um pouco mais dos dias atuais e considerando a aprovação da nova BNCC, temos a ressaltar que a demanda pelo ensino por investigação deverá se tornar frequente nas diversas redes de educação espalhadas pelo Brasil.

É importante destacar que a nova BNCC (Brasil, 2018):

Constitui-se enquanto um documento normativo que seleciona e organiza os conhecimentos a serem ensinados ao longo dos níveis e modalidades da Educação Básica no Brasil (BRASIL, 2018, p. 7).

Ainda por essa linha, é relevante entender a importância do uso de metodologias investigativas em sala de aula, pois através delas, nossos alunos poderão:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas (BRASIL, 2018).

BENEFÍCIOS DO ENSINO POR INVESTIGAÇÃO

A utilização do ensino por investigação como estratégia didática contribui para uma aprendizagem voltada para a re-

solução situações-problema, o que promove o raciocínio lógico e favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas fundamentais a todas as áreas do conhecimento, além de favorecer o trabalho interdisciplinar, pois permite contextualizar, na prática, os conteúdos aprendidos em sala de aulas, podendo ser utilizado em todos os componentes disciplinares, como relata Carvalho (2018).

Ainda segundo os estudos desse autor, fica clara a importância do uso do ensino por investigação, considerando que:

A educação científica desenvolve habilidades, define conceitos e conhecimentos, estimulando a criança a observar, questionar, investigar e entender de maneira lógica os seres vivos, o meio em que vivem e os eventos do dia a dia. Além disso, estimula a curiosidade, a imaginação e o entendimento do processo de construção do conhecimento. Investir no conhecimento científico contribuirá para que os seus resultados estejam ao alcance de todos. (CARVALHO, 2018).

Scapa e Campos (2018) demonstram que o trabalho com metodologias investigativas durante as aulas desenvolve o pensamento crítico dos estudantes, estimula a criatividade e propicia o trabalho colaborativo, pois, durante essas atividades, os alunos precisam trabalhar em conjunto para criar e propor soluções criativas e, para isso, necessitam argumentar com os colegas, elaborar estratégias, ter empatia e saber ouvir, tomar decisões, além de conciliar diferentes perspectivas: habilidades, estas, que serão fundamentais para seu futuro profissional.

Dessa forma, o ensino por investigação estimula a autonomia e o protagonismo dos estudantes, pois eles têm liberdade para formular hipótese e defender seu ponto de vista, participando

ativamente do processo de aprendizagem, o que favorecem a construção do conhecimento e aumenta a motivação dos estudantes de acordo com Mourão e Sales (2018) e conforme reforça Scapa e Campos (2018) que também expõem sobre os benefícios desse método de ensino.

Silva *et al.* (2019) relata que, para que o estudante se interesse pelas aulas, ele necessita ser estimulado com atividades desafiadoras e investigativas, que o façam trabalhar ativamente na busca por respostas, de modo a superar os desafios impostos, ao invés de apenas receber as informações apresentadas pelos professores.

Ao utilizar a metodologia investigativa, o professor necessita inovar, mudar o foco da aula, fazendo com que ela deixe de ser uma mera transmissão de conteúdo, passando a se transformar em um desafio estimulante para o aluno, por meio de situações-problema ou enigmas, que proporcionam momentos de estudo, discussão, reflexão e contextualização entre teoria e prática. Assim, os alunos conseguem desenvolver melhor seus conhecimentos, não só na área de ciências, mas em todas as disciplinas (CARVALHO, 2017).

Scapa e Campos (2018) também ressaltam a importância do professor como mediador, tornando-se um questionador, que argumenta e não dá respostas prontas, além de saber conduzir, perguntar e propor desafios, estimulando os alunos a buscar soluções, envolvendo-os de forma cognitiva e afetiva.

O USO DO ENSINO POR INVESTIGAÇÃO EM SALA DE AULA

Carvalho (2018) enfatiza que o professor é quem deve criar condições, em sala de aula, para os alunos interagirem entre si e com o conteúdo trabalhado,

ao elaborar e propor o desafio a ser solucionado e discutir aspectos importantes sobre o tema com os alunos, a fim de que eles construam seu conhecimento.

Dessa forma, ainda conforme expõe Carvalho (2018), os estudantes, em grupo, buscam respostas, levantando hipóteses, discutindo estratégias para testá-las e elaboram as conclusões com supervisão do professor, que retomará a discussão com a turma no final do processo.

Mourão e Sales (2018) ressaltam a importância de considerar o conhecimento prévio dos estudantes durante as aulas, para que eles se sintam parte do processo de aprendizagem e para que percebam que o tema que está sendo trabalhado faz parte do seu dia-a-dia, possibilitando uma aprendizagem mais significativa.

Em uma aula investigativa, conforme apontam Scapa e Campos (2018), a atividade proposta deve fazer sentido, ou seja, os alunos precisam saber o porquê de estar estudando e investigando aquele tema e a finalidade da atividade deve estar clara para eles.

Para isso, o problema que norteia a atividade precisa estar relacionado aos conteúdos teóricos estudados, e as conclusões elaboradas devem proporcionar o aprofundamento da teoria e a aprendizagem dos conteúdos, de acordo com Carvalho (2018). Segundo seus estudos, um bom problema precisa:

- possibilitar que os estudantes sejam capazes de resolver e explicar o fenômeno envolvido;
- permitir que as hipóteses levantadas pelos estudantes possam determinar as variáveis envolvidas;
- possibilitar aos alunos relacionarem o aprendido com seu cotidiano;

- fornecer condições para a utilização e aplicação dos conteúdos aprendidos em outras disciplinas.

No entanto, Carvalho (2018), ainda resalta que, se as aulas forem experimentais, um bom problema também precisa:

- permitir que os estudantes sejam capazes de, além das atividades práticas, desenvolver ações intelectuais, como a elaboração de hipóteses, raciocínio proporcional e utilização da linguagem científica;
- possibilitar que os alunos possam construir explicações para o problema em questão tanto de forma causal quanto com a utilização das leis científicas.

Ainda segundo Carvalho, 2018, o ensino por investigação apresenta algumas atividades relevantes que podem ser desenvolvidas em diversas situações com os estudantes:

- atividades de aprendizagem baseadas em problemas;
- experimentos, atividades práticas e atividades que incluem a busca por informações;
- atividades autorreguladas que priorizam o protagonismo e a autonomia dos estudantes;
- comunicação e argumentação.

Segundo esse autor, quando ao desenvolvem essas atividades, os alunos participam ativamente do processo de aprendizagem, o que exige uma mediação constante do professor, que pode variar de acordo com os objetivos educacionais pretendidos, tempo disponível para realizar a atividade, conteúdos a serem trabalhados, características da turma e nível de exigência da atividade.

Mourão e Sales (2018) apontam quatro abordagens possíveis para trabalhar o ensino por investigação em sala de aula. São elas:

1) Demonstrações investigativas: consiste em um problema apresentado pelo professor sobre o qual os alunos irão discutir e elaborar hipóteses para explicá-lo. Nessa proposta, conforme explicam os autores, a demonstração de experimentos é realizada a fim de ilustrar uma teoria, levando os alunos a investigarem o fenômeno em questão. O problema é proposto por meio de questões que visam levantar os conhecimentos prévios dos alunos para que o professor possa conduzi-los na transformação do senso comum no conhecimento científico.

2) Laboratório aberto: nessa abordagem, os grupos de alunos, buscam resolver situações-problema, de modo a respondê-la por meio de uma experiência. Para isso, eles precisam levantar hipótese, elaborar um plano de trabalho detalhando como irão realizar o experimento, montar o experimento, coletar e analisar dados e elaborar a conclusão.

3) Questões abertas: são questões relacionadas ao cotidiano dos alunos, formuladas com base nos conteúdos trabalhados nas aulas, a fim de estimulá-los a argumentar sobre esses conteúdos. As questões abertas podem ser trabalhadas em grupos grandes de alunos, em grupos pequenos ou em duplas, por meio de atividades escritas e avaliações.

4) Problemas abertos: visam estimular a investigação por meio de problemas gerais e cotidianos, que serão resolvidos por meio de um estudo qualitativo, do levantamento de hi-

póteses, da tomada de decisões e da elaboração das estratégias criativas de solução, levando a materialização dos resultados.

No entanto, Rocha (2017) aponta algumas dificuldades enfrentadas pelos professores ao utilizar o ensino por investigação durante as aulas, tais como: turmas superlotadas, indisciplina por parte dos estudantes, alunos desmotivados, pouco conhecimento por parte dos docentes sobre essa estratégia e falta de capacitação desses profissionais. O mesmo autor indica algumas propostas para minimizar essas dificuldades, como a formação continuada de professores por meio de cursos e aprofundamento, oficinas, palestras, rodas de conversa, etc, a fim de orientar os docentes sobre o trabalho com o ensino por investigação e compartilhar saberes teóricos e metodológicos.

Com isso, os professores seriam capazes de preparar aulas mais dinâmicas e atrativas, o que, segundo Mourão e Sales (2018), contribui para despertar o interesse dos estudantes, já que, no ensino por investigação, eles participam ativamente das atividades e, dessa forma, também contribuiria para diminuir a indisciplina e desmotivação, tão constantes no cotidiano das escolas.

O ENSINO POR INVESTIGAÇÃO SOB A ÓTICA DA NOVA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A BNCC (Brasil, 2018) é o documento legal vigente no Brasil que serve como referência para a educação básica nacional. Esse instrumento apresenta os conteúdos e habilidades que todos os educandos do Brasil deverão aprender e desenvolver. Assim, ela está pautada na chamada educação por competências.

De acordo com a legislação educacional vigente, competência é:

a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8),

Dessa maneira, ao trabalharmos o ensino por investigação à luz do que dita o novo documento educacional, proporcionaremos aos nossos estudantes, uma educação cada vez mais moderna, prazerosa e significativa, que realmente possibilite ao educando, sua formação integral como cidadão, oferecendo-lhe um futuro repleto de possibilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização do ensino por investigação como metodologia de ensino nos mostrou ser muito benéfica no processo de aprendizagem, pois se baseia na interação social entre os estudantes, favorece a argumentação, o diálogo, a cooperação e o confronto de pontos de vistas divergentes, a fim de construir coletivamente uma solução criativa, ao mesmo tempo em que se tornam protagonistas na produção do conhecimento.

Uma atividade investigativa bem planejada incentiva a criatividade dos estudantes, desperta o interesse pelos estudos e a vontade de aprender, bem como permite que os alunos fixem os conteúdos estudados com mais eficiência, proporcionando uma aprendizagem efetiva e significativa.

Além disso, para que os estudantes se tornem cidadãos atuantes, críticos e conscientes de seu papel na sociedade, é necessário que eles desenvolvam, durante as aulas, habilidades fundamentais como, analisar, refletir, argumentar e tomar decisões. Desse modo, o ensino por investigação se torna uma ferramenta importante, não só como me-

todologia didática, mas também dando relevante contribuição para o futuro dos estudantes.

Ser capaz de mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores são atitudes elementares para a formação integral do ser. Um cidadão dotado de conhecimentos e habilidades, que, acima de tudo, se apresentará como um agente de transformação de sua sociedade/realidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.

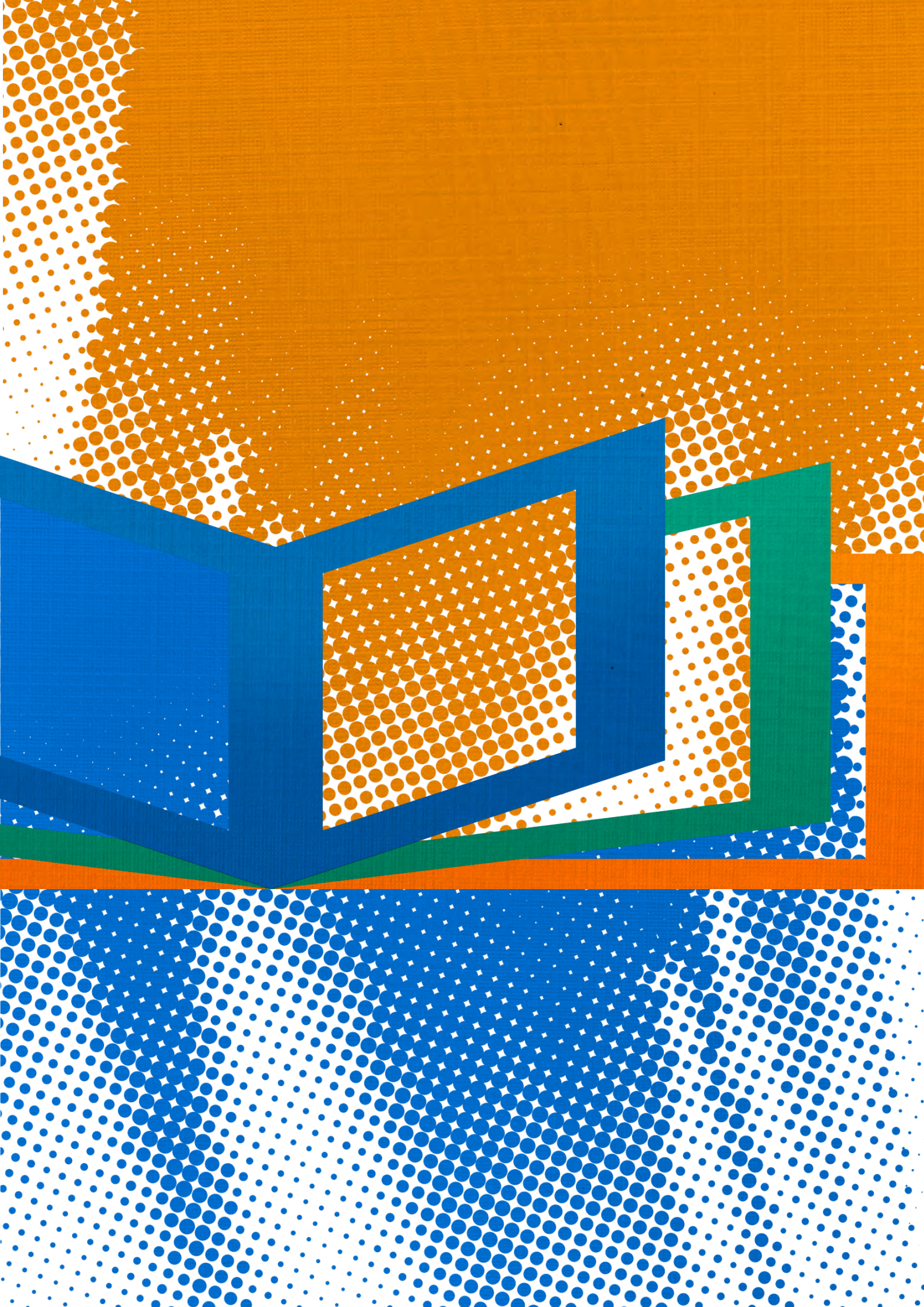
CARVALHO, Anna Maria Pessoa. Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino por Investigação. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, 18(3), 765-794. Setembro-Dezembro de 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4852>>. Acesso em: 17 de julho de 2022.

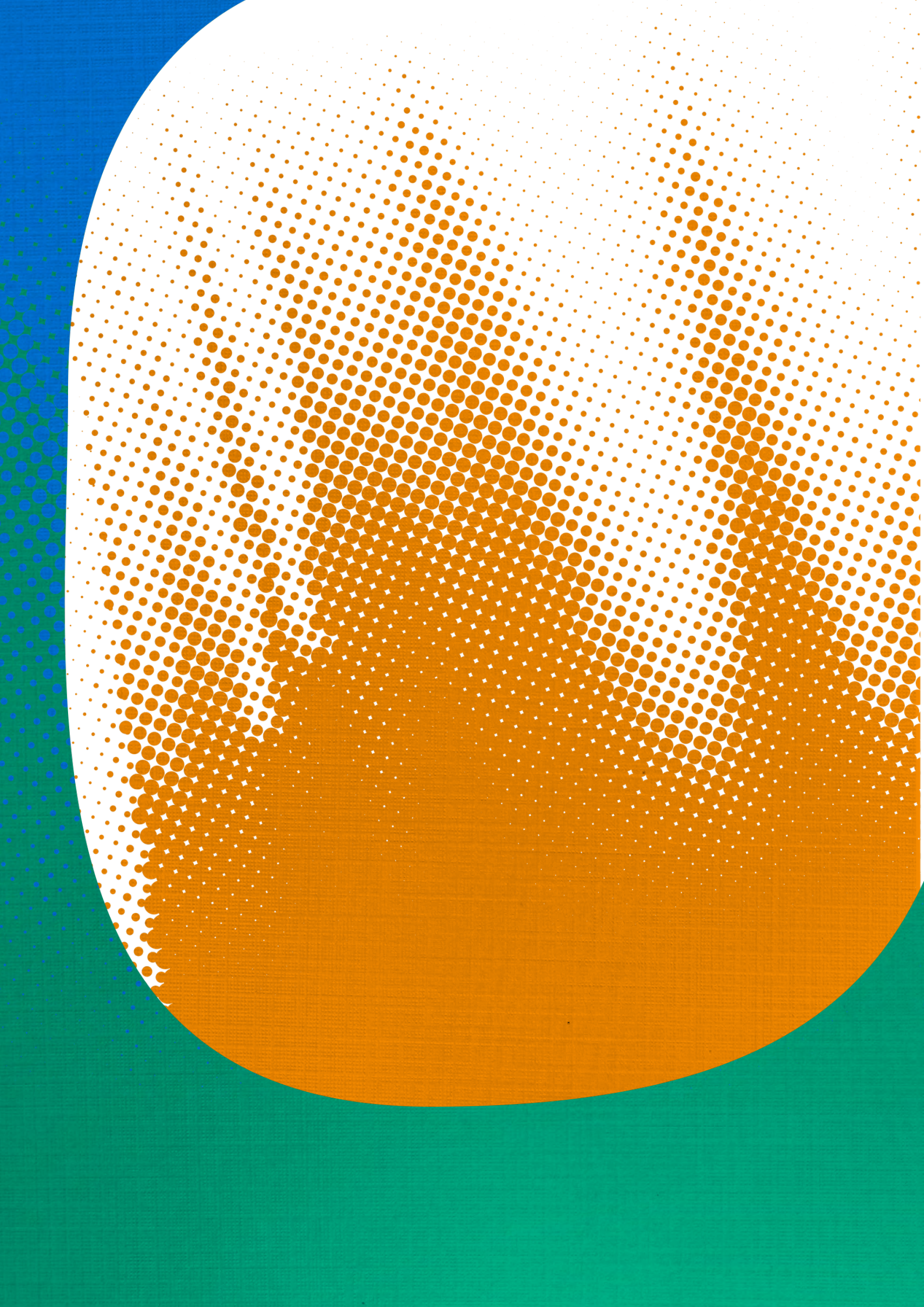
DEWEY, J. *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1062221/mod_resource/content/1/experiencia-e-educacao-dewey.pdf>. Acesso em: 24 de julho de 2022.

MOURÃO, Matheus Fernandes; SALES, Gilvandenys Leite. O Uso do Ensino por Investigação como Ferramenta Didático-Pedagógica no Ensino de Física. *Experiências em Ensino de Ciências*. Fortaleza, V.13, No.5, 2018. Disponível em: <<https://fisica.ufmt.br/eenciojs/index.php/eenci/article/view/113>>. Acesso em 20 de julho de 2022.

ROCHA, Glauber Oliveira. **Ensino de ciências por investigação: desafios e possibilidades para professores de ciências**. 2017. 182 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências (PPEC) - Câ-

pus Central - Sede: Anápolis - CET, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis. SILVA, João Batista da; SALES, Gilvandenys Leite; CASTRO, Juscileide Braga de. Gamificação como estratégia de aprendizagem ativa no ensino de Física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, vol. 41, no 4. 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbef/a/Tx3KQcf5G9PvcgQB4vswPbq/?lang=pt&format=ppd>>. Acesso em: 23 de maio de 2022.





O ENSINO DO GÊNERO TEXTUAL FÁBULA SEGUNDO OS PRINCÍPIOS DO DUA E DO ISD

THE TEACHING OF THE FABLE TEXTUAL GENRE ACCORDING TO THE PRINCIPLES OF THE DUA AND THE ISD

Naiana Paula Bocardo Nunes Pinto¹⁹;

Ligia Serrano Lopes²⁰;

Vera Lucia Messias Fialho Capellini²¹

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Bauru-SP, Brasil

RESUMO

Este artigo busca relatar a experiência realizada por uma professora no ensino do gênero textual fábulas, utilizando uma Sequência Didática (SD), baseada no modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), na intenção de ampliar as capacidades leitora e escritora dos alunos do 3.º ano do Ensino Fundamental dentro dos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem a fim de auxiliar no processo de inclusão e participação de todos os alunos. A metodologia utilizada foi a pesquisa participativa, de caráter qualitativo, em que o professor investiga sua própria prática, a partir de atividades realizadas com os alunos. Assim, o trabalho com gênero textual fábulas permite a construção de sentidos, diálogo e formação de atitudes e valores para a vida em sociedade, portanto, é uma narrativa alegórica com a dupla função de divertir e instruir e que deve ser amplamente usada em sala de aula.

ABSTRACT

This article seeks to report the experience carried out by a teacher in teaching the textual genre fables, using a Didactic Sequence (SD), based on the model proposed by Dolz, Nover-

19 Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp-Bauru). Membro do grupo de pesquisa "LateDIP" (Laboratório de Tecnologias para o Desenvolvimento e Inclusão de Pessoas). ORCID id: 0000-0001-7512-2334. E-mail: naiana.bocardo@unesp.br.

20 Mestranda pelo Programa de Pós-graduação Docência para a Educação Básica pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp). Membro dos grupos de pesquisa "GEPEDEME" (Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação) e "LateDIP" (Laboratório de Tecnologias para o Desenvolvimento e Inclusão de Pessoas). ORCID id: 0009-0008-7804-6769. E-mail: ligia.serrano@unesp.br.

21 Livre-docente, pós Doutora na Universidade de Alcalá-Espanha, Doutora em Educação Especial Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR); Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP-Bauru). Membro do grupo de pesquisa "LateDIP" (Laboratório de Tecnologias para o Desenvolvimento e Inclusão de Pessoas). ORCID id: 0000-0002-9184-8319. E-mail: vera.capellini@unesp.br.

raz and Schneuwly (2004), with the intention of expanding the reading and writing skills of the students. of the 3rd year of Elementary School within the principles of Universal Design for Learning in order to assist in the process of inclusion and participation of all students. The methodology used was participatory research, of a qualitative nature, in which the teacher investigates his own practice, based on activities carried out with the students. Thus, working with the fabula textual genre allows the construction of meanings, dialogue and the formation of attitudes and values for life in society, therefore, it is an allegorical narrative with the dual function of entertaining and instructing and which should be widely used in the classroom.

Palavras-chave: Fábula, Desenho Universal para a Aprendizagem, Sequência Didática

Keywords: Fable, Design for Learning, Following Teaching.

INTRODUÇÃO

A atividade em sala de aula com as fábulas possibilita práticas de leitura e escrita, além de ampliar a aquisição do vocabulário e da ortografia. Segundo Marcuschi (2008, p.51), “o ensino da língua deve dar-se através de textos e é, hoje, um consenso tanto entre linguistas teóricos como aplicados”, além disso, trabalhar fábulas proporciona o debate de valores morais e sociais com os alunos e torna-se uma importante ferramenta de reflexão sobre situações conflituosas que passamos no dia a dia.

Assim, este artigo traz o relato de experiência realizado por uma das pesquisadoras, que é professora do 3.º ano do Ensino Fundamental, e aborda uma prática realizada por ela nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem. Ademais, utilizou-se uma Sequência Didática baseada no modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), na intenção ensinar o gênero textual fábula que rompe as delimitações do tempo e do espaço e permite reflexões éticas sobre temas e o incen-

tivo às práticas orais e escritas.

A fábula é um gênero literário muito antigo que se encontra em praticamente todas as culturas humanas e em todos os períodos históricos. Este caráter universal da fábula se deve, sem dúvida, à sua ligação muito íntima com a sabedoria popular. De fato, a fábula é uma pequena narrativa que serve para ilustrar algum vício ou alguma virtude, e termina, invariavelmente, com uma lição de moral. Até hoje, quando terminamos de contar um caso ou algum acontecimento interessante ou curioso, é comum anunciarmos o final de nossa narrativa dizendo: “moral da história” ... Pois é justamente da tradição das fábulas que nos vem esse hábito de querer buscar uma explicação ou uma causa para as coisas que acontecem em nossa vida ou na vida dos outros, ou de E tentar tirar delas, algum ensinamento útil, alguma lição prática (CARVALHO; MENDONÇA, 2006, p.51).

Pretende-se delinear o trabalho com fábulas em sala de aula utilizando o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como aliado no processo de inclusão e aprendizagem destinada

a todos os alunos. A escolha pelo DUA (Desenho Universal para a Aprendizagem) objetivou-se por possibilitar um trabalho pedagógico a partir escolhas metodológicas que excluem barreiras e oportunizam que todos aprendam com o mesmo recurso. Para Zerbato e Mendes (2018, p.149), “o DUA visa proporcionar uma maior variedade de opções para o ensino de todos, considera a diversidade da sala de aula, valorizando como eles expressam seus conhecimentos e como estão envolvidos e motivados para aprender”.

Os dois recursos, somados à prática pedagógica, possibilitaram avanços significativos no processo da aquisição da leitura e da escrita, auxiliaram no aprimoramento da oralidade, críticas e interpretações sobre a moral da fábula. Além de disso, ampliou-se as possibilidades de participação de todos ao utilizar-se os princípios do DUA na sala de aula na Educação Básica.

A metodologia escolhida foi a pesquisa com abordagem qualitativa e revisão bibliográfica. Como pesquisa de campo, a atividade intitulada “Sequência Didática no ensino de fábulas com base no Desenho Universal para a Aprendizagem” já aprovada pelo Comitê de Ética, foi utilizada para coleta de dados. Tal sequência foi desenvolvida como parte do projeto de Mestrado de uma das autoras no Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” para a obtenção do título de mestra.

DESENVOLVIMENTO

É fundamental que o professor explore as capacidades e as experiências do aluno além de introduzir situações

contextualizadas de aprendizagem para que ele tenha interesse e possa progredir na apropriação dos gêneros textuais.

Considerando que a capacidade comunicativa já se acha muito bem desenvolvida no aluno quando ele chega à escola, o tipo de atividade da escola não deve ser ensinar o que ele já sabe. Nem tolher as capacidades já instaladas de interação. Assim, a resposta pode ser dada na medida em que se postula que a escola não ensina língua, e formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral. O núcleo do trabalho será com a língua no contexto da compreensão, produção e análise textual (MARCUSHI, 2008, p.55).

Corroborando Gonçalves (2011, p. 30) que “os gêneros textuais existem antes de nossas ações no cotidiano” e, por isso, são de extrema importância para a inserção dos alunos em atividades comunicativas, na socialização e na interação. Para Lopes (2019, p. 44), “A relevância do estudo de gêneros não está na aceção do conceito ou de determinada teoria adotada e, sim, observar como os gêneros se apresentam no cotidiano, através das interações sociais”.

Assim, a atividade que será descrita no presente artigo está alinhada à base teórica do currículo municipal bauruense que tem como fundamento a Psicologia histórico-cultural e a Pedagogia histórico-crítica, que visam o processo de humanização das pessoas. Também alinha-se à Base Nacional Curricular Comum (BNCC), como documento normativo, que define o conjunto de aprendizagens essenciais na Educação Básica (BAURU, 2022).

Justifica-se a escolha pelo trabalho com o gênero textual fábula, por estar inserido na concepção do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), teoria que se constitui a partir de 1980, e alinhada à

teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky. Como salienta Gonçalves:

O interacionismo Sócio-Discursivo (ISD) elaborado por pesquisadores de Genebra e explicitado por Bronckart é baseado em três autores, principalmente Vygotsky, Backthin e Habermas. Entre os estudiosos do grupo genebrino encontram-se, além de Bronckart, Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly. O grupo apoia-se no construto de Vygotsky e procura reunificar a Psicologia atribuindo-lhe uma dimensão social e tornando claras as condições de emergência e de funcionamento do pensamento humano (2011, p. 43).

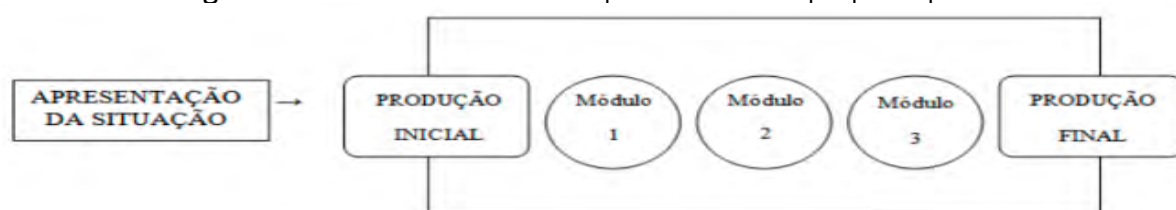
Além disso, o gênero fábula foi escolhido, dentre tantos outros narrativos, por ser muito rico em situações diárias, de fácil compreensão e por despertar o imaginário infantil. Entre os principais autores de fábulas tivemos Esopo, no século VI a.C., o francês Jean de La Fontaine, século XVII, e, no Brasil, Monteiro Lobato durante o século XIX.

A grande maioria das fábulas tem como personagens animais ou criatu-

ras imaginárias (criaturas fabulosas), que representam, de forma alegórica, os traços de caráter (negativos e positivos) dos seres humanos. [...]. É muito provável que as fábulas que chegaram até nós, por meio da escrita, tenham existido durante muito tempo como narrativas tradicionais orais, o que faz esse gênero remontar a estágios muito arcaicos da civilização humana. As fábulas devem ter sido usadas com objetivos claramente pedagógicos: a pequena narrativa exemplar serviria como instrumento de aprendizagem, fixação e memorização dos valores morais do grupo social (CARVALHO E MENDONÇA, 2006, p.51).

Moreira (2017) conceitua que a fábula é um gênero utilizado em situações comunicativas nas quais se pretende propor questionamentos, levar as pessoas envolvidas a uma reflexão sobre seus comportamentos ou suas atitudes e proporcionar ensinamentos. Todo o trabalho foi desenhado tendo como base as etapas propostas pela Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) conforme Figura 1 abaixo.

Figura 1- Estrutura da base da Sequência Didática proposta pelo ISD



Fonte: Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004, p. 98.

O trabalho com Sequência Didática, reitera Moreira (2017), possibilita ao aluno aprender e dominar novas práticas de linguagem por meio de atividades sistematizadas e contextualizadas, pois o texto torna-se elemento central. Na Sequência Didática, primeiramente, temos a Apresentação da Situação, “na qual o professor e alunos definem o

projeto de dizer e o gênero textual por meio do qual a comunicação será estabelecida” (MANZONI, AFONSO & RODRIGUES, 2021, p.16).

Desse modo, o professor pode levantar os conhecimentos prévios dos estudantes, entender o que sabe sobre fábulas e depois expor ao aluno “o que” e “como” será trabalhado; analisar o

contexto que as fábulas são utilizadas, elucidar suas características e exemplificá-las. Contudo, os alunos poderão organizar essas informações para a próxima etapa.

Na segunda etapa, temos a Produção Inicial que nada mais é do que,

Momento em que o estudante busca elaborar um texto (oral ou escrito) para responder à situação de interlocução proposta anteriormente. Essa atividade oferece ao professor subsídios para diagnosticar a compreensão (ou não) que o estudante tem do referido gênero textual e de seu contexto de produção, isto é, qual é o seu desempenho e as competências que demonstra em relação à língua(gem) e à situação de interação. Enfim, trata-se de um instrumento por meio do qual se pode encontrar ele-

mentos para analisar as capacidades e as potencialidades de língua(gem) (gramatical, textual, comunicativa) do produtor do texto (DA SILVA SWIDERSKI & DA CONCEIÇÃO COSTA-HÜBES, 2009, p.119).

Nesta fase, depois de contextualizar e elencar algumas características das fábulas, os alunos produzirão sua própria fábula para depois o professor conseguir analisar o que eles precisam aprender ou melhorar em relação ao trabalho realizado. O objetivo aqui é a realização da escrita do aluno para posteriormente serem efetuadas as intervenções necessárias a partir dos módulos. Para analisar as produções dos alunos, utilizamos os seguintes critérios descritos abaixo:

Quadro 1. Roteiro para análise da produção textual dos alunos.

Capacidades	Critérios	Realizou	Precisa melhorar	Não realizou
Capacidade de ação	O aluno assumiu a posição social de emissor?			
	Propôs a reflexão e a discussão de valores morais e éticos com o intuito de transmitir um ensinamento?			
	No texto as personagens são típicas do gênero, ou seja, animais que agem racionalmente como os seres humanos?			
Capacidades discursivas	O plano textual do texto está de acordo com o gênero, o texto propriamente dito e a moral.			
	Organiza-se principalmente em uma sequência narrativa (situação de equilíbrio; complicação; ações; resolução; situação final e moral).			
Capacidades linguístico-discursivas	Conta acontecimentos anteriores ao momento da fala. Apresenta a organização temporal e processos de Estado?			
	Podemos encontrar nas fábulas as vozes do narrador observador quem conta os fatos, das personagens que interagem entre si.			
	Emprega o discurso direto e/ou indireto com ajuda de verbos (disse, respondeu, perguntou, afirmou etc.), seguidos de dois pontos e travessão para marcar a troca dos turnos da fala.			
	Emprega adequadamente os artigos na fábula para determinar ou indeterminar os elementos da história.			
	O texto apresenta uma narrativa simples e breve marcada principalmente por frases e períodos curtos e objetivos, demarcados por vírgula, ponto-final e conjunção aditiva.			
Meta-linguagem	Usa letra maiúscula adequadamente?			
	Utiliza parágrafo adequadamente?			
	Utiliza pontuação adequadamente?			

Fonte: Adaptação do roteiro de autoavaliação (MOREIRA, 2019, p. 154).

Conforme analisada a escrita dos alunos, foram elaborados pelo professor os módulos com atividades de linguagem em busca de solucionar os problemas identificados na Produção Inicial (MANZONI, AFONSO e RODRIGUES, 2021). Portanto, depois de diagnosticar o que o aluno já sabe e as carências da Produção Inicial, elaboram-se os módulos para “suprir” o que o aluno ainda não conseguiu realizar. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98) explicitam que “os módulos são constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para esse domínio”, e, na Produção Final, os alunos colocam em prática o conhecimento adquirido.

Somando-se às reflexões sobre a importância do gênero textual fábula, Amparo (2016) afirma que a mesma passa a ganhar novos contornos e aplicações de acordo com o tempo, pois apesar de representar ficticiamente o mundo, mantém relação de *mimesis* com ele; ilustram vícios e virtudes humanas além de provérbios e sabedoria popular. Com os princípios do DUA, de acordo com Nunes e Madureira (2015), foi possível flexibilizar o processo de ensino, aplicar os princípios do “engajamento”, da “representação” e da “ação e expressão”.

De acordo com Ribeiro (2019), o termo Desenho Universal foi criado por Ronald Mace, na década de 1970, para se referir ao *design* de produtos e ambiente que fossem utilizados por todas as pessoas, sem a necessidade de adaptação.

A partir dos princípios do DU, se discute a acessibilidade na sociedade de maneira geral, o que repercute na área da educação, com a finalidade de eliminar ou diminuir as barreiras metodológicas para a aprendizagem, a fim de atender a todos os estudantes de forma igualitária (GÓES E COSTA, 2022, p.28)

Trazido para a Educação, adotou-se o nome de DUA (Desenho Universal para a Aprendizagem) com a intenção de atender a todos. De acordo com Sebastián-Heredero (2020), O CAST (Centro de Tecnologia Especial Aplicada), a partir da década de 90, começou a investigar e desenvolver os princípios e práticas do DUA com objetivo de minimizar as barreiras e auxiliar na aprendizagem dos educandos.

O DUA tem sua base na Neurociência e considera que para promover a aprendizagem, o professor precisa conhecer as redes neurais. Na perspectiva do DUA, há três redes neurais envolvidas nesse processo: 1- Rede Afetiva (“Por que” da aprendizagem); 2- Rede de Reconhecimento (“O que” da aprendizagem) e 3- Rede Estratégica (“Como” da aprendizagem). Como destaca Ribeiro (2019, p.23), “as redes apresentam algumas características em comuns. Elas são especializadas, ou seja, cada uma desempenha uma função específica, mas apenas dessas diferenças, trabalham em conjunto, contribuindo para o aprendizado”.

As redes afetivas estão relacionadas aos aspectos emocionais da aprendizagem e são responsáveis em manter o interesse. Nunes e Madureira (2015, p.135) trazem que “na realidade não há um meio de envolvimento e de motivação ideal para todos os alunos em todos os contextos, por isso é essencial implementar múltiplas opções para envolver e motivar os alunos para a aprendizagem”.

Já em relação às redes de reconhecimento, responsáveis pela aquisição do conhecimento, as autoras supracitadas enfatizam que para ensinar os alunos, é necessário fornecer diferentes meios de como a informação é passada e não há uma maneira ideal que contemple a todos, por isso é necessário fornecer

vários modos e opções de apresentação de informação para que essa chegue com sucesso ao aluno. Em Sebastin-Heredeiro (2020, p. 736), “a aprendizagem e a transferência do aprendizado ocorrem quando múltiplas apresentações são usadas, pois isso permite aos estudantes fazerem conexões interiores, assim como entre os conceitos”.

No terceiro princípio, devemos possibilitar meios de diversificação para que os alunos manifestem o que aprenderam. Ainda em Sebastián-Heredeiro (2020), nota-se que é necessário promover opções variadas de ação e expressão nessa etapa. Como tais diretrizes apontam caminhos para todos, conclui Ribeiro (2019, p. 26) que “ao ampliar possibilidade de participação, interação e aprendizagem, os alunos adquirirão os conceitos fundamentais para a vida social e profissional. A ideia não é adap-

tar o currículo, mas apresentá-lo de forma a atender a todos”.

A presente pesquisa foi realizada em uma escola municipal, em uma cidade do interior do Estado de São Paulo, com uma turma de 23 alunos, de 3.º Ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, na qual uma das pesquisadoras leciona. De acordo com o currículo desse município, a comunicação tem instrumentos específicos para determinada situação de linguagem. Sendo assim, a expressão oral é composta por diversos gêneros utilizados no cotidiano, como um dos exemplos a fábula (BAURU, 2022). E de acordo com os estudos embasados na Sequência Didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98), foram construídas as seguintes etapas, para trabalhar com as fábulas, pautadas em estratégias do ISD e nos princípios do DUA:

Quadro 2. Objetivos elencados de acordo com a SD e o DUA para o trabalho com fábula.

	OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS DO ISD	PRINCÍPIOS DO DUA
APRESENTAÇÃO INICIAL	Levantar os conhecimentos prévios dos alunos. Iniciar perguntas sobre a composição das fábulas.	Roda da conversa sobre o que sabem sobre as fábulas. Onde são usadas e como surgiram as fábulas. Apresentação de vídeo sobre fábulas e exemplos.	Levantar conhecimentos prévios. Motivar os alunos a aprender e saber sobre o gênero. Oferecer diferentes meios de apresentação das informações.
PRODUÇÃO INICIAL	Identificar nas produções do aluno a competência e os elementos estruturais do gênero textual fábula.	Primeira produção escrita dos alunos. Avaliação diagnóstica para elencar o que trabalhar nos módulos.	Oferecer opções diversas para compreensão. Evidenciar pontos essenciais, ideias principais e exemplificações.
MÓDULOS 1, 2, 3	Identificar o que os alunos já sabem. Trabalhar os elementos identificados que “faltam” na produção do aluno. Reconhecer a estrutura da fábula.	Ler e assistir ao vídeo sobre fábulas. Analisar, refletir e aprimorar a estrutura das fábulas. Permeiar os três módulos com a necessidade de aprendizado do aluno.	Otimizar o acesso a instrumentos de apoio (vídeo). Planificar estratégia do desenvolvimento do conteúdo. Interceder na gerência de informações e recurso.
PRODUÇÃO FINAL	Produzir texto do gênero textual fábula, respeitando seus elementos constitutivos.	Produção final de uma fábula (colocar em prática o conhecimento apropriado).	Oferecer suporte e diversificação nos meios de ação e expressão do conteúdo e autoavaliação.

Fonte: as autoras

Abaixo, delineamos o processo, por meio da descrição das etapas da Sequência Didática desenvolvida na proposta:

• **Etapas 1: Apresentação da Situação Inicial**

Primeiramente, realizamos uma roda da conversa para levantar os conhecimentos prévios dos alunos e saber quais histórias eles gostavam de ler, ouvir ou assistir. Logo após, foi explicada a história do surgimento das fábulas e como elas eram usadas. Nessa primeira etapa, observamos a função da fábula, para quem se destina, como podemos usá-la e suas características. Foi proposto assistir aos vídeos²² sobre o que são fábulas, respeitando os princípios do DUA, a fim de diversificar o modo de apresentação do conteúdo. Após esse momento, assistimos a algumas fábulas, entre elas “A Cigarra e a Formiga”, “A Tartaruga e a Lebre” e “A Raposa e as uvas” para que fossem comparadas oralmente suas características com as de outros gêneros textuais como contos maravilhosos, piadas e adivinhas.

• **Etapas 2: Produção Inicial**

Aqui já ocorreu a observação da produção oral de cada aluno, do raciocínio e do domínio da fala e da história (reconto).

Contrariamente ao que poderia supor, a experiência nos tem mostrado que esse encaminhamento não põe o aluno numa situação de insucesso; se a situação de comunicação é suficientemente bem sucedida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente a situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do

gênero visado (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 101).

Cada aluno escreveu um animal que gostaria de ser bem como qual situação vivenciaria na fábula. A Produção Inicial subsidiou a prática realizada em sala, de acordo com a necessidade dos alunos foram realizadas intervenções nas etapas (módulos) subsequentes. Após a aplicação do roteiro para análise da produção dos alunos, foi possível diagnosticar o que os mesmos já sabiam e as dificuldades encontradas para então poder realizar a intervenção. No entanto, trabalhamos apenas as atividades especificadas de acordo com os módulos descritos.

• **Etapas 3: Módulo 1**

Compreender a estrutura da fábula (elementos que constituem o contexto de produção). Observada e analisada a Produção Inicial dos alunos, propusemos as seguintes atividades abaixo para ampliar a apropriação dos alunos sobre as peculiaridades do gênero. Nesse primeiro momento, focamos na capacidade discursiva, então assistimos aos vídeos²³, “A Cigarra e a Formiga”, na qual havia a Formiga Boa e o outro a Formiga Má. Assim fez-se necessário a construção das seguintes atividades:

Atividade 1: Leitura das duas fábulas, conforme quadro abaixo:

22 Vídeos: <https://youtu.be/6sMNHUhQAFY> e https://www.youtube.com/watch?v=18oXrjxx_n4

23 <https://www.youtube.com/watch?v=LfRRs-grbNYo>

Quadro 3. Fábulas analisadas

“A Cigarra e a Formiga Boa” de Monteiro Lobato	“A Formiga Má” de Monteiro Lobato
Houve uma jovem cigarra que tinha o costume de chiar ao pé dum formigueiro. Só parava quando cansadinha; e seu divertimento então era observar as formigas na eterna faina de abastecer as tulhas. Mas o bom tempo afinal passou e vieram as chuvas. Os animais todos, arrepiados, passavam o dia cochilando nas tocas. A pobre cigarra, sem abrigo em seu galhinho seco e metida em grandes apuros, deliberou socorrer-se de alguém. Manquitolando, com uma asa a arrastar, lá se dirigiu para o formigueiro. Bateu – tique, tique, tique... Aparece uma formiga, friorenta, embrulhada num xalinho de paina. – Que quer? – perguntou, examinando a triste mendiga suja de lama e a tossir. – Venho em busca de um agasalho. O mau tempo não cessa e eu... A formiga olhou-a de alto a baixo. – E o que fez durante o bom tempo, que não construiu sua casa? A pobre cigarra, toda tremendo, respondeu depois de um acesso de tosse: – Eu cantava, bem sabe... – Ah! ... exclamou a formiga recordando-se. Era você então quem cantava nessa árvore enquanto nós labutávamos para encher as tulhas? – Isso mesmo, era eu... – Pois entre, amiguinha! Nunca poderemos esquecer as boas horas que sua cantoria nos proporcionou. Aquele chiado nos distraía e aliviava o trabalho. Dizíamos sempre: que felicidade ter como vizinha tão gentil cantora! Entre, amiga, que aqui terá cama e mesa durante todo o mau tempo. A cigarra entrou, sarou da tosse e voltou a ser a alegre cantora dos dias de sol.	Já houve, entretanto, uma formiga má que não soube compreender a cigarra e com dureza a repeliu de sua porta. Foi isso na Europa, em pleno inverno, quando a neve recobria o mundo com seu cruel manto de gelo. A cigarra, como de costume, havia cantado sem parar o estio inteiro e o inverno veio encontrá-la desprovida de tudo, sem casa onde abrigar-se nem folhinha que comesse. Desesperada, bateu à porta da formiga e implorou – emprestado, notem! – uns miseráveis restos de comida. Pagaria com juros altos aquela comida de empréstimo, logo que o tempo o permitisse. Mas a formiga era uma usurária sem entranhas. Além disso, invejosa. Como não soubesse cantar, tinha ódio à cigarra por vê-la querida de todos os seres. – Que fazia você durante o bom tempo? – Eu... eu cantava!... – Cantava? Pois dance agora, vagabunda! – e fechou-lhe a porta no nariz. Resultado: a cigarra ali morreu entanguidinha; e quando voltou a primavera o mundo apresentava um aspecto mais triste. É que faltava na música do mundo o som estridente daquela cigarra, morta por causa da avareza da formiga. Mas se a usurária morresse, quem daria pela falta dela? Moral: <i>Os artistas, poetas, pintores e músicos são as cigarras da humanidade.</i>

Fonte: <https://contobrasileiro.com.br/a-cigarra-e-a-formiga-boa-fabula-de-monteiro-lobato/>

Atividade 2: Responda ao quadro, em relação à leitura das duas fábulas

Quadro 4. Atividade realizada pelos alunos em relação à leitura das fábulas.

Análise	“A Cigarra e a Formiga Boa” de Monteiro Lobato	“A Formiga Má” de Monteiro Lobato
Personagens da fábula		
Onde se passa a história		
Início		
Conflito		
Fim da história		
Moral		
Quem é o autor das fábulas?		

Fonte: As autoras

Atividade 3: Algumas características são repetidas nas fábulas, pois aparecem com maior frequência determinando o estilo do gênero. Agora faça um x nessas características:

- () Possui animais ou objetos inanimados
- () Tem fada, rainha e bruxa
- () Os animais agem como pessoas
- () possui moral ou ensinamento no final
- () tenta descobrir crimes e mistérios
- () É uma pequena narrativa
- () Há comparação entre qualidade e defeitos dos seres humanos nos papéis dos animais.

Atividade 4: Na fábula “A Cigarra e a Formiga Boa”, quem conta a história é um:

- () narrador-observador. () personagem principal () autor de fábulas.

• Etapa 4: Módulo 2

Sequência Narrativa (Modo de organização da fábula)

Atividade 1: Ligue corretamente as informações sobre a fábula “A Formiga Má”:

Quadro 5. Correspondência entre os elementos narrativos da fábula

Título	Os artistas, poetas, pintores e músicos são as cigarras da humanidade.
Narrativa	“A Formiga Má”
Moral	Mas a formiga era uma usurária sem entrancas. Além disso, invejosa. Como não soubesse cantar, tinha ódio à cigarra por vê-la querida de todos os seres. – Que fazia você durante o bom tempo?
Autor	Monteiro Lobato

Fonte: As autoras

Atividade 2: Relendo as fábulas trabalhadas, escolha a alternativa que indique os elementos da estrutura de uma fábula:

- a) narrativa, título, saudação
- b) título, narrativa (história) e moral
- c) narrativa, saudação e despedida

- d) título, saudação e narrativa

Atividade 3: Na fábula “A Formiga Boa”, quais provérbios poderiam fazer mais sentido?

- () Quem com ferro fere, com ferro será ferido.
- () As boas ações enriquecem a alma.
- () Quem desdenha quer comprar.
- () Uma ação boa é sempre recompensada.

Atividade 4: Na próxima atividade, os alunos tiveram de encontrar a sequência narrativa da fábula “A Cigarra e a Formiga Má” de Monteiro Lobato:

Quadro 6. Sequência Narrativa

Situação Inicial (o estado de coisas é mostrado de forma equilibrada);
Complicação (fase introdutória da tensão);
Ações (são os acontecimentos desencadeados pelas ações da fase anterior);
Resolução (fase da introdução de acontecimentos que levam à redução da tensão efetiva);
Situação final (restabelece-se o novo estado de equilíbrio);
Avaliação (julgamento do agente-produtor relativo à história. Esta fase tem posição livre dentro da sequência);
Moral: (parece, geralmente, no fim da história com o intuito de apresentar uma interpretação da história narrada).

Fonte: Adaptado de Gonçalves (2011, p. 67).

No Módulo 1, trabalhamos o contexto de produção e no Módulo 2, as características discursivas. Já para o Módulo 3, optamos por não trabalhar nesse momento com os aspectos linguísticos-discursivos e, sim, as atividades sobre os dois primeiros módulos e de maneira interativa.

• Etapa 4: Módulo 2

No Módulo 3, fizemos diferentes atividades para contextualização e apropriação da história por meio de atividades interativas, respeitando os princípios do DUA, de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 7. Atividades realizadas com os alunos

Jogo de Cruzadinha (criado pela autora)	https://criadordecruzadinhas.com.br/crossword/6414520acd55e8005aee-bcf9 .
Caça-palavras (criado pela autora)	https://www.geniol.com.br/palavras/caca-palavras/criador/
Jogo on-line: sobre a estrutura e caracterização da fábula	https://wordwall.net/pt/resource/7921697/cigarra-e-a-formiga
Jogos on-line sobre partes do texto	https://wordwall.net/pt/resource/12860107/a-cigarra-e-a-formiga
	https://wordwall.net/pt/resource/20741306/a-cigarra-e-a-formiga

Fonte: As autoras

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com gênero textual fábula, cujo arcabouço teórico foi o embasamento no Discurso Sociointeracionista (ISD) e na perspectiva do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), possibilitou avanços significativos, dentre eles, enriqueceu o processo de ensino e aprendizagem da leitura, escrita, ampliação de vocabulário, interpretação de textos, linguagem figurada e de valores morais dos alunos do 3.º Ano do Ensino Fundamental, visto que além de ampliar a possibilidade de participação de todos os escolares nas atividades realizadas. O trabalho com o gênero textual fábula permite não apenas ricas práticas de letramento, mas também a construção de sentidos, diálogo e formação de atitudes e valores para a vida em sociedade, portanto é uma narrativa alegórica com a dupla função de divertir e instruir e que deve ser amplamente explorada em sala de aula. As limitações foram o curto tempo para aprofundar aspectos linguísticos-discursivos e sua complexidade, pois além das questões de língua portuguesa, existem outras particularidades como os ensinamentos culturais e o tempo necessário para aprofundar as interpretações com os alunos, contudo, mesmo diante destes obstáculos, foi notório o desenvolvimento qualitativo

na produção oral e escrita dos alunos mediante as metodologias abordadas.

REFERÊNCIAS

- AMPARO, Flávia Vieira da Silva. Fábulas domesticadas: o papel político e moral da escola nas adaptações didáticas do texto literário. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 26, n. 52, p. 257-2,78, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/article/view/43528/24858>>. Acesso em 04 abr. 2023.
- BAURU- SP. **Currículo comum Ensino Fundamental-** Versão atualizada de acordo com a BNCC. Secretária Municipal de Educação de Bauru. Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais-DPPE. – Bauru- SP: Secretaria Municipal de Educação, 2022.
- CARVALHO, Maria Angélica Freire, MENDONÇA, Rosa Helena (Orgs.) **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: MEC, 2006, p. 1-180. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/grades/salto_ple.pdf>. Acesso em 02 mar. 2023.
- DA SILVA SWIDERSKI, Rosiane Moreira; DA CONCEIÇÃO COSTA-HÜBES, Terezinha. Abordagem sociointeracionista e sequência didática: relato de uma experiência. **Linguas & Letras**, v. 10, n. 18, p. 113-128, 2009. Disponível em: <<https://saber.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/2253>>. Acesso em: 21 jan. 2023.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. O oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos da escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

GÓES, Anderson Roges Teixeira; COSTA, Priscila Kabbaz Alvez (Org.). **Desenho Universal e Desenho Universal para a Aprendizagem**: fundamentos, práticas, e propostas para educação inclusiva. Vol-1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 172p.

GONÇALVES, Adair Vieira. **Gêneros textuais na escola**: da compreensão à produção. Dourados, MS: Ed.UFGD, 2011. 272p

LOPES, Quitéria Régina Pereira *et al.* **O gênero fábula e sua estrutura narrativa**: uma proposta de produção textual para o 3.º ano do Ensino Fundamental. 2019. 116f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) Garanhuns- Universidade Federal rural de Pernambuco. Pernambuco, 2019.

MANZONI, Rosa Maria; AFONSO, Manuela; RODRIGUES, Luciana Apolônio. **Ferramentas didáticas para ao ensino de língua portuguesa na educação básica**: o quê, por que e como ensinar. 1. Ed.- Bauru, SP: Canal 6, 2021. 200p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. - São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296 p.

MOREIRA, José Aparecido. **Sequência didática do gênero fábula destinada aos alunos 6.º ano do ensino fundamental**: caderno destinado ao professor. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Norte do Paraná. Paraná, 2017. Disponível em: <<https://uenp.edu.br/profletas-documentos/profletas-produ-to-educacionais/ppgen-t2/9466-jose-mo-reira-2017-1/file>>. Acesso em 01 abr. 2023.

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. **Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional**, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015.

RIBEIRO, Gláucia Roxo de Pádua Souza. **Possibilidades e limitações do uso do desenho universal para a aprendizagem em uma unidade didática**. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento), Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, p.111, 2019.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 733-768, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 11 mar. 2023.

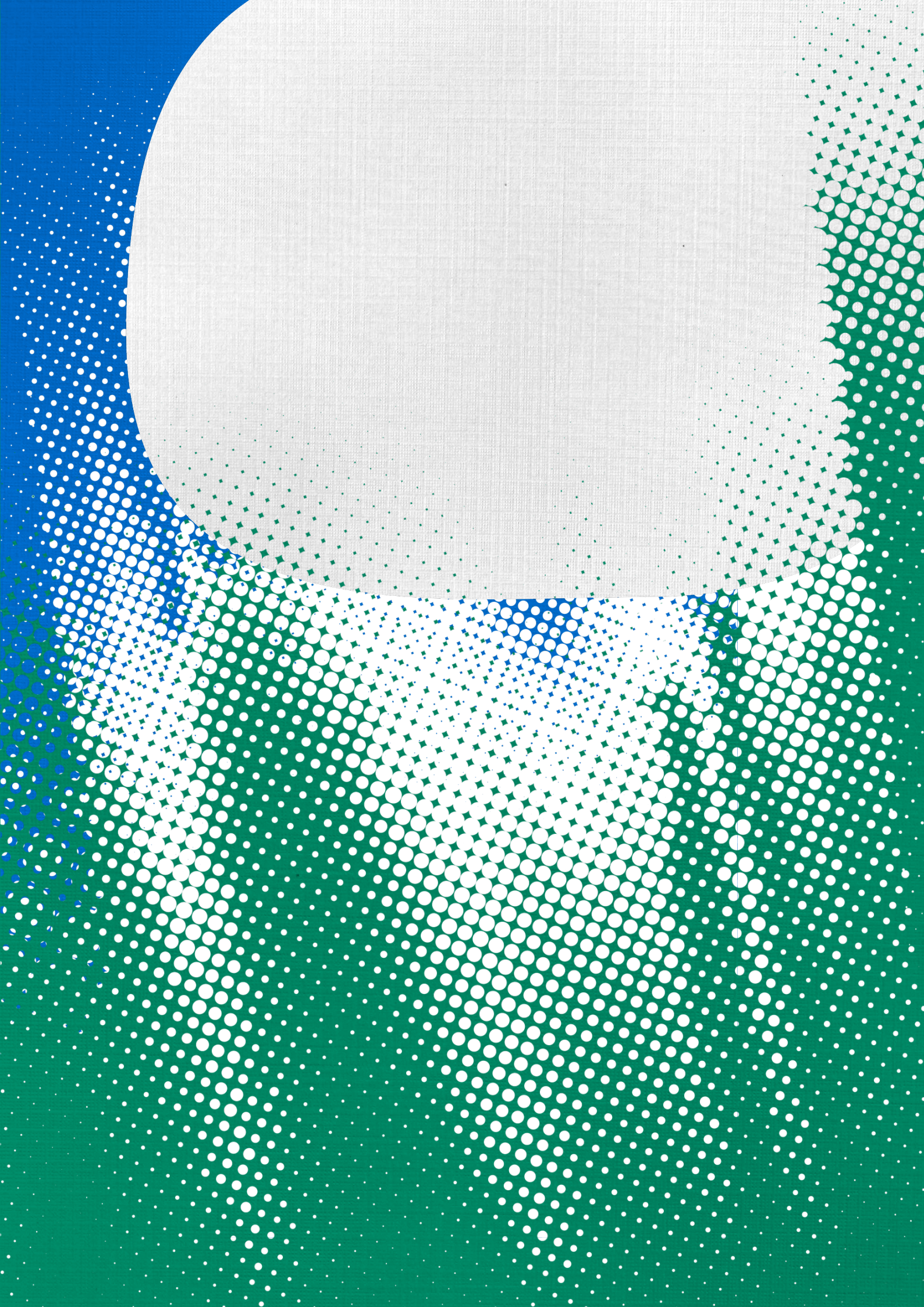
ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar**. Educação Unisinos, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018.

CONTRIBUIÇÃO DAS AUTORAS:

Autora 1: Realizou a prática com as crianças e contribuiu na escrita do artigo tanto no referencial teórico quanto na discussão dos resultados.

Autora 2: Contribuiu na escrita, referencial teórico e revisão do artigo.

Autora 3: Contribuiu para a revisão final do manuscrito.





O BRINCAR E OS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB O OLHAR DE HENRI WALLON.

ENSAIO SOBRE O ARTIGO: O BRINCAR SOB O OLHAR DE PROFESSORAS DA PRÉ-ESCOLA.

PLAYING AND SPACES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF HENRI WALLON

ESSAY ON THE ARTICLE: **PLAYING UNDER THE EYES OF PRESCHOOL TEACHERS.**

Victor Ananias Nascimento Carnevali²⁴;
Yorahina Ariadne Vasconcelos²⁵

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Bauru-SP, Brasil

RESUMO

Este trabalho é um ensaio sobre o artigo: O brincar sob o olhar de professoras da pré-escola. A partir dele foi abordado sobre o brincar e seus desdobramentos na Educação Infantil sob o olhar de Henri Wallon. Neste sentido a proposta foi analisar a importância do brincar no desenvolvimento das crianças, dentro dos aspectos cognitivos, sociais e afetivos, fundamentados nos eixos estruturantes da Educação Infantil apresentados na Base Nacional Comum Curricular. Entendendo que é a partir das experiências vivenciadas dentro do ambiente escolar, as crianças poderão construir e apropriar-se dos conhecimentos, mediados pelas suas ações e interações, seja com outras crianças ou com adultos. Assentada sobre isso temos os pressupostos de Wallon, que ressalta a importância do brincar, principalmente no espaço escolar e a relevância desses espaços para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças, para ele é a partir desses espaços e das brincadeiras que a criança dialoga com o mundo externo gerando experiências sociais que convertem em aprendizagens sobre o meio cultural.

ABSTRACT

This work is an essay on the article: "Play under the perspective of preschool teachers." Based on it, the focus was on play and its implications in Early Childhood Education through the lens of Henri Wallon. In this sense, the proposal was to analyze the importance of play in children's development, encom-

24 Victor Ananias Nascimento Carnevali mestrando no programa de pós-graduação para Docencia em Educação Básica da Universidade Estadual Paulista – Unesp Campus de Bauru. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-4974-513X>. E-mail: victor.carnevali@unesp.br.

25 Yorahina Ariadne Vasconcelos mestrando no programa de pós-graduação para Docencia em Educação Básica da Universidade Estadual Paulista – Unesp Campus de Bauru. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-9836-3242>. E-mail: yorahina.vasconcelos@unesp.br.

passing cognitive, social, and emotional aspects, grounded in the structuring axes of Early Childhood Education presented in the National Common Curricular Base. Understanding that it is through the experiences lived within the school environment that children can construct and appropriate knowledge, mediated by their actions and interactions, whether with other children or adults. Built upon this foundation are Wallon's assumptions, which emphasize the significance of play, particularly in the school setting, and the relevance of these spaces for children's development and learning. According to Wallon, it is through these spaces and playful activities that the child engages with the external world, generating social experiences that convert into cultural learning.

Palavras-chaves: Henri Wallon; Brincar; Educação Infantil; Espaços.
Keywords: Henri Wallon; Play; Early Childhood Education; Spaces.

INTRODUÇÃO

O presente artigo traz como proposta analisar a importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural da criança na perspectiva de Henri Wallon. Destaca-se a importância de ressaltar que o artigo não tem a pretensão de esgotar a obra de Wallon, mas sim dar um breve panorama dos ensinamentos do autor sobre a importância do brincar no desenvolvimento da criança.

Antes de discorrer sobre o tema se torna necessário um breve diálogo com as Leis de Diretrizes de base da Educação (LDB, lei nº 9.394/96) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil, dialogando com autores como Paná e Rodrigues (2020), Barbosa e Silvestre (2022) que assentam sobre a obra de Henri Wallon.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, lei nº 9.394/96) divide a educação básica escolar em três níveis de ensino, sendo: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 1996). A Educação Infantil diz respeito

a instituições que atendem crianças de 0 a 5 anos e são mais conhecidas como creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 5 anos). A escola de Educação Infantil é um lugar de descobertas e de grandes experiências culturais, sociais e educativas. Mais que um lugar, é um espaço e um tempo que estão integrados ao desenvolvimento das crianças, que envolve inúmeras experiências em que elas devem ter a oportunidade e o estímulo de vivenciar todo esse lugar de formação. Para um trabalho significativo na Educação Infantil, os adultos envolvidos devem primeiramente conhecer as crianças envolvidas, saber seus interesses e conhecer seu desenvolvimento. Saber principalmente, que o corpo é o instrumento mais utilizado pelas crianças, ter ciência que é através dele que elas se relacionam com o mundo, exprimem seus sentimentos e as marcas da cultura que pertence, sendo o brincar a principal linguagem utilizada por ela.

Neste sentido, para Paná e Rodrigues (2020), o brincar é um patrimônio cultural, fruto das interações sociais e culturais. Logo os autores destacam que

o brincar envolve como forma de ação, cria e transforma o significado da criança em relação ao mundo, contribuindo para a prática do brincar como um recurso que gera evolução em vários aspectos na criança. Neste sentido as ideias de Paná e Rodrigues (2020) corrobora com os apontamentos de Colla (2019) que diz que o processo de ensino aprendizagem não deve pressupor a ausência de ludicidade, principalmente no que diz respeito ao tratamento com crianças pequenas.

A BNCC para a Educação Infantil, traz como eixos estruturantes das práticas pedagógicas as interações e brincadeiras, ou seja, é nessa etapa em que as crianças poderão construir e apropriar-se de conhecimentos através das suas ações e interações, com os adultos e principalmente com as outras crianças, possibilitando assim a socialização, o desenvolvimento e as aprendizagens. Ao encontro da BNCC, Barbosa e Silvestre (2022) ressaltam que para Wallon o brincar é uma atividade necessária da criança para dialogar com o mundo exterior (pessoas e objetos) e partir disso a criança gera experiências sociais que se transmuta em aprendizagem sobre o meio cultural. Os autores ressaltam que o brincar é uma característica própria da criança e que não é estatística, ou seja, ela se transforma conforme o processo evolutivo humano. Com isso, se mostra necessário que educadores usem o brincar no desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

Neste sentido é impossível dissociar a relação social do homem que é estabelecida com o mundo, pois tanto a brincadeira quanto o jogo são atividades intrinsecamente humanas e sociais que são estabelecidas por meio da relação homem-mundo (Barbosa e Rodrigues 2022, p. 03).

Desse modo, nos apoiaremos em Wallon, um dos grandes estudiosos da psicologia, e assim refletiremos melhor sobre o papel da brincadeira no espaço escolar durante a infância. Mesmo sabendo da importância da família por ser a primeira instituição social a qual a criança faz parte, não podemos esquecer que a instituição escolar também exerce papel fundamental, não apenas na infância, mas durante toda a vida, pois o conhecimento adquirido sempre acompanhará essa criança.

O SIGNIFICADO DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO

Segundo Souza (2018), a teoria pedagógica de Wallon nos afirma que o desenvolvimento intelectual de uma criança não envolve apenas um simples cérebro, seu desenvolvimento depende também do seu corpo e do ambiente com o qual ela convive. Wallon não dissocia o conjunto de funcionamento da pessoa, para ele a busca da ação motora estabelece o equilíbrio entre a organização motora, cognitiva e afetiva, proporcionando a possibilidade de o sujeito encontrar seu espaço e identificar-se com o meio em que faz parte. Para ele, o movimento é o elemento primordial que contribui para a elaboração do pensamento da criança, contrapondo-se ao conceito de que o movimento diz respeito às manifestações mecânicas e neurológicas. Wallon acredita que a afetividade está associada à motricidade, tornando-se responsáveis pelo desenvolvimento da criança.

O principal canal de aprendizagem e desenvolvimento da criança é o corpo, o corpo é um instrumento utilizado por ela para se relacionar com o mundo e, por meio desse corpo ela exprime



sentimento e marcas da cultura que pertence, sendo o brincar a linguagem mais utilizada. Para Cotonho, Rosseti, Missawa (2019), o brincar deve ser significativo para a criança, entendendo o movimento como uma característica importante para o desenvolvimento como um todo.

O brincar pode ser definido como uma maneira de interpretar e assimilar o mundo. As crianças, durante os jogos e brincadeiras, estabelecem relações e representações, o que desencadeia o desenvolvimento de capacidades sociais, cognitivas e afetivas na medida em que elas “extrapolam” seu mundo habitual. Ao brincarem, as crianças planejam, criam hipóteses, desenvolvem a imaginação, constroem relações, tomam decisões e elaboram regras de convivência. (COTONHOTO, ROSSETI, MISSAWA, 2019, p. 39)

O brincar é a atividade principal da criança, é através dela que a criança se expressa, se desenvolve, interage e conhece a si e o mundo. O brincar não é inato e sim uma prática social que implica em aprendizado e em relações sociais. Nas brincadeiras também é expressa a identidade da criança, onde ele aprende a usar o seu corpo através dos sentidos; tato, olfato, visão e audição, com eles a criança vai conhecendo o mundo através da pintura, arte. Neste sentido Medrado e Teixeira (2019) diz que o ato do brincar leva a criança a construir momentos, do qual irá apropriar-se dos conhecimentos, caracterizando pelo cotidiano e pelas potências do desenvolvimento integral.

Para Wallon o brincar é atividade própria da criança, é período de livre exercício, logo, “o brincar se confunde com toda a sua atividade enquanto está permanecer espontânea e não receber seus objetos das disciplinas educativas” (WALLON, 2007, p. 54). A criança no

início de seu desenvolvimento nunca vê suas interações separadas de seus colegas, mas com o passar do tempo a criança vai se individualizando. Para Wallon ao nascer o homem é um ser social, mas durante o processo de desenvolvimento ele vai se individualizando.

Ressaltando aqui que a brincadeira infantil se explica na concepção de Wallon pela necessidade de agir sobre o mundo exterior das pessoas e dos objetos “[...] para adequar os recursos dele aos recursos próprios e para assimilar de maneira cada vez mais estreita partes mais extensas desse mundo” Wallon (2007, p. 62).

Segundo Paná e Rodrigues (2020, p. 4), Wallon entende brincar como uma atividade realizada pela necessidade de a criança agir sobre seu mundo exterior, ou seja, através das experiências sociais em que ela está inserida e da realidade concreta, a criança as reconstrói de forma peculiar. A criança gosta de brincar pois é uma ação livre e não tem hora, é iniciada e conduzida pela criança, sendo também a principal atividade do seu dia a dia, dando a ela poder de decisão de conhecer a si e aos outros. Com a brincadeira as crianças desenvolvem habilidades e garantem a sua cidadania nas interações com os outros, podemos considerar que o brincar é uma atividade característica da criança e que vai se transformando de acordo com seu processo evolutivo e que também demonstra através das ações durante as brincadeiras o contexto cultural em que a criança está inserida.

Segundo Wallon (2007 *apud* RIBEIRO; COSTA E LUSTOSA, 2018, p. 7):

Toda atividade da criança é lúdica, no sentido que se exerce por si mesma antes de poder integrar-se em um projeto de ação mais extensivo

que a subordine e a transforme em um meio específico. O brincar é, genuinamente, valioso nos diferentes momentos e aspectos do desenvolvimento da criança, traduzindo-se em ganhos efetivos nos domínios cognitivo, afetivo e motor.

Henri Wallon aponta que toda atividade da criança é lúdica, sendo o jogo uma ação voluntária da criança, para elucidar a importância do jogo, ele classifica os jogos infantis em quatro categorias: jogos funcionais, jogos de ficção, jogos de aquisição e jogos de fabricação. Os jogos funcionais são caracterizados por movimentos simples, através do sentido, está relacionado aos movimentos de exploração do corpo. Jogos de ficção, são as atividades lúdicas, com ênfase no faz de conta e na imaginação. Jogos de aquisição, é quando a criança se empenha em compreender e conhecer, caracterizado pela percepção mais apurada das coisas que estão ao seu redor. Jogos de fabricação, são os jogos onde as crianças combinam, juntam, criam e transformam os objetos. Portanto, a criança se constrói influenciada pelo seu contexto social, através das relações cognitivas, afetivas e motoras que se estabelece a partir das brincadeiras infantis.

Nessa perspectiva, a BNCC traz como eixos norteadores para Educação Infantil as interações e brincadeiras, compreendendo o brincar como um direito da criança.

Assim a BNCC (2018, p. 37), diz:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das

frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.

Sendo assim, as escolas de Educação Infantil devem se organizar para que a criança tenha um ambiente “brincável”, ou seja, um ambiente onde possa ser explorado, onde ela receba diversos estímulos e se desenvolver nos aspectos: cognitivo, social, motor e afetivo. Portanto, o ambiente escolar deve propiciar e incentivar o brincar livre, uma vez que é esse brincar que fará com que as imaginações e as interações se tornem cada vez mais férteis. Porém devemos destacar que mesmo a brincadeira tendo característica *sui generis* pela sua primordial importância no desenvolvimento da criança durante a infância. No entanto, o que vemos é um discurso muito distante da realidade, mesmo sabendo que os resultados serão positivos nas práticas escolares.

No que diz respeito a prática pedagógica, Almeida (2002 *apud* PANÁ E RODRIGUES 2020, p. 09) destacam a importância da prática do professor para compreender e aplicar os estudos Walloniano a respeito do brincar, porém é fundamental que o professor tenha o aparato teórico para validar a sua prática docente.

Torna-se necessário destacar as práticas apresentadas por Paná e Rodrigues (2020, p. 10) que elucidam o papel do professor no processo do brincar. Como já destacado no texto, o brincar é algo inerente às crianças e que tal ato deve ser livre de amarras e intervenções para que a criança possa criar e recriar os significados do brincar. Porém Paná e Rodrigues (2020, p.10) mostram que nem sempre essa brincadeira é livre:

Um aspecto que chama atenção em algumas respostas é de que o brin-

car ocupa pouco tempo nas atividades cotidianas e/ou tem um momento marcado para acontecer; a observação é feita tendo em vista que, pelo menos, cinco professoras afirmaram que o brincar tem “hora” para acontecer.

A passagem ilustra que mesmo que os professores tenham conhecimento do brincar, seja pelas suas práticas ou os estudos realizados a respeito da temática, ainda existe uma intervenção adulta na dinâmica natural do brincar, sobretudo no que diz respeito aos horários e espaços apropriados.

Organizar o espaço escolar é um aspecto importante de toda proposta pedagógica, pois é nesse espaço que a criança irá construir o seu conhecimento. Assim sendo, o educador assume papel de extrema importância na mediação da organização do espaço e em ajudar os alunos no desenvolvimento de suas atividades. Para pensar na organização do espaço na educação infantil é essencial pensar nas crianças e em como aprendem e como o utilizam. Na teoria Walloniana, considerar as ideias das crianças para a escolha dos brinquedos que serão disponibilizados, não pode ser o critério principal dos professores, é necessário a percepção das particularidades e singularidades das crianças de diferentes turmas (PANA E RODRIGUES, 2020, p.11).

Assim, para a definição, planejamento e organização desse espaço, em busca da qualidade, a criança é imprescindível não só por ser o foco da ação do professor, mas também pelo fato dessa organização relacionar-se diretamente com a sua aprendizagem e desenvolvimento. Já que o espaço não é o mesmo para cada indivíduo, tudo depende de um contexto geral, depende ainda da subjetividade de cada criança

CONCLUSÃO

Percebe-se claramente nos escritos de Wallon que ele tem a infância como sinônimo de lúdico, pois acredita que é nessa fase que o desenvolvimento acontece com mais facilidade, porém é graças a esse lúdico que a criatividade infantil surge naturalmente. Dessa maneira o brincar que as crianças desenvolvem e assim criam uma relação com o meio social ao qual estão inseridas e assim irão desenvolvendo sua própria identidade e criando cada vez mais autonomia. Além disso, tanto estudos pedagógicos como psicológicos têm ajudado bastante no desenvolvimento infantil, onde reconhecem que tanto os brinquedos como os jogos estão inteiramente relacionados ao desenvolvimento da criança. A concepção de Wallon é de fundamental importância quando se refere aos jogos na infância. Pois para ele, essa interação ao aprender a jogar com os outros tem papel fundamental na construção da personalidade dessa pessoa. Conclui-se que o brincar é algo primordial na vida da criança, pois melhora a sua situação psicológica, motora, afetiva e social, visto que essa interação acontece de maneira divertida e por isso se torna propícia ao processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma basta o professor de maneira organizada procurar meios pedagógicos necessários para que a criança aprenda de maneira efetiva.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases**

para a educação nacional. Disponível em< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 30 abr. 2022.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional.** Disponível em< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 30 abr. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília, DF: MEC/SEB. Disponível em:< http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf> Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. Resolução Nº 5 de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/CNE Disponível em <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf>. Acesso em 10 mai. 22.

COTONHOTO, Larissy Alves; ROSSETTI, Claudia Broetto; MISSAWA, Daniela Dadalto Ambrozine. **A importância do jogo e da brincadeira na prática pedagógica.** Construção psicopedagógica, v. 27, n. 28, p. 37-47, 2019.

FREIRE, J. B. **Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física.** São Paulo: Summus, 2010.

KIHASHIMOTO, T. M. **O jogo e a Educação Infantil.** São Paulo: Cengage Learning, 2016.

MEDRADO, Ana Claudia de Souza Menezes; TEXEIRA, Verônica Rejane Lima. **A Relevância dos Jogos e Brincadeiras para o Desenvolvimento da Aprendizagem na Educação Infantil.** The Relevance of Games and Play for the Development of Learning in Early Childhood Education. ID on line REVISTA DE PSICOLOGIA, v. 14, n. 53, p. 260270, 2020.

PANÁ, K. da S.; RODRIGUES, S. A. **O brincar sob o olhar de professoras da pré-escola.** Itinerarius Reflections, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 01-17, 2020. DOI: 10.5216/rir.v16i2.58691. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/58691>>. Acesso em: 24 maio. 2022.

SILVESTRE, Bruno Silva; BARBOSA, Ivone Garcia. **Formação docente e as relações dialéticas da brincadeira e do jogo nas teorias de: Elkonin, Vigotski, Luria, Leontiev e Wallon.** Revista Educação & Formação, v. 7, n. 1, 2022.

SOUZA, L. S. de. **O desenvolvimento sócio**

cognitivo na educação infantil: A importância da atividade lúdica na perspectiva de Wallon. 2018. Disponível em: <<http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/2838>>. Acesso em 18 maio, 2022.

WALLON, H. O brincar. In: ____ **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

