

ANA LÚCIA PEREIRA
DANILO AUGUSTO FERREIRA DE JESUZ
ELISÂNGELA MOREIRA
FLÁVIA WEGRZYN MAGRINELLI MARTINEZ
PATRÍCIA CRISTINA FORMAGGI CAVALEIRO NAVI
(ORGANIZADORES)

ÁGORA:

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS
E PESQUISAS AVANÇADAS EM EDUCAÇÃO

Volume 8



ANA LÚCIA PEREIRA
DANILO AUGUSTO FERREIRA DE JESUZ
ELISÂNGELA MOREIRA
FLÁVIA WEGRZYN MAGRINELLI MARTINEZ
PATRÍCIA CRISTINA FORMAGGI CAVALEIRO NAVI
(ORGANIZADORES)

ÁGORA:
FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS
E PESQUISAS AVANÇADAS EM EDUCAÇÃO
Volume 8


EDITORA
SCHREIBEN

2024

© Dos Organizadores - 2024
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: PrimeVectors - Freepik.com
Revisão: os autores
Revisão técnica: Fábio Antonio Gabriel
Livro publicado em: 04/11/2024
Termo de publicação: TP0862024

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (URI)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiben@gmail.com
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A275

Ágora : fundamentos epistemológicos e pesquisas avançadas em educação :
volume 8. / Organizadores: Ana Lúcia Pereira, Danilo Augusto Ferreira de
Jesus, Elisângela Moreira, Flávia Wegrzyn Magrinelli Martinez, Patrícia Cristina
Formaggi Cavaleiro Navi – Itapiranga : Schreiben, 2024.
211 p. ; il. ; e-book; 16 x 23cm.
Inclui bibliografia e índice remissivo.
E-book no formato PDF.
ISBN: 978-65-5440-337-5
DOI: 10.29327/5446487
1. Educação. 2. Pesquisa educacional. 3. Professor - formação. I. Título. II. Perei-
ra, Ana Lúcia. III. Jesus, Danilo Augusto Ferreira de. IV. Moreira, Elisângela.
V. Martinez, Flávia Wegrzyn Magrinelli. VI. Navi, Patricia Cristina Formaggi
Cavaleiro.

CDD 370

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

APRESENTAÇÃO

A coletânea “ÁGORA: fundamentos epistemológicos e pesquisas avançadas em educação” (volume 8) apresenta uma série de artigos de grande valor epistemológico e reflexivo no que tange à educação, temas educacionais emergentes que demandam um esforço científico na busca de aperfeiçoamento das relações de ensino-aprendizagem.

No artigo “Aspecto social da educação em Bernard Charlot e Paulo Freire”¹, os autores Wagner de Moraes Barboza e Fábio Antônio Gabriel apresentam reflexões sobre o impacto do social no cotidiano escolar, sobretudo no que concerne ao “fracasso escolar”, que não depende apenas da relação professor-aluno; diz respeito à sociedade contemporânea.

Na sequência, o artigo “O Reggaeton, a cultura e a identidade presentes na canção e videoclipe – ‘El apagón’ – de Bad Bunny”, de autoria de Alisson Ribeiro de Mello e Lucimar Araújo Braga, que resulta da experiência de atividade de extensão durante a pandemia no contexto da vivência na Universidade Estadual de Ponta Grossa, em que se analisa o gênero textual *reggaeton* para promover debates sociais, raciais no âmbito da educação.

Por sua vez, Luan Tarlau Balieiro, no artigo denominado: “Implicações da racionalidade neoliberal na sociedade brasileira”, discute os impactos neoliberais na educação mundial e brasileira nos últimos anos. Tece reflexões com base em autores, sobretudo em David Harvey, grande geógrafo que tem discutido os impactos neoliberais no cenário mundial. O artigo expõe, com profundidade ímpar, uma análise dos impactos neoliberais na educação brasileira.

Em “Ontologia, gnosiologia e epistemologia”, Manoel Francisco do Amaral destaca princípios, valores metodológicos e lógicos para quem deseja realizar pesquisa envolvendo a luta por uma educação social para compreensão dos direitos humanos.

Em perspectiva da relação ensino-aprendizagem, os autores Alana Martins de Paula e Fábio Antônio Gabriel apresentam “Fundamentos teóricos para a aquisição da língua inglesa a partir da perspectiva sociointeracionista” fundamentos de teorias da aprendizagem para se pensar em uma proposta de ensino de língua inglesa baseada em princípios de Vygotsky, apontando para metodologias de aprendizagem do inglês como segunda língua.

1 Optamos por apresentar apenas o nome sem o subtítulo nessa apresentação.

Na sequência, em “A alfabetização de forma lúdica”, Eduardo Gasperoni de Oliveira e de Fabiana Pereira de Carvalho discutem a importância das cantigas de roda no processo de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse contexto, apresenta-se proposta que alfabetização que envolve a importância da criatividade, da lucidez e da ênfase na imaginação.

Em artigo posterior, “A criança de seis anos na escola”, Elisângela Moreira, Patrícia C.F. Cavaleiro Navi e Tainá Souza Silva debatem a transição da criança da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental. As autoras também enfatizam a importância de que esse momento importante na vida estudantil seja permeado por atividades lúdicas e brincadeiras e um progressivo acesso ao mundo dos estudos. Defende-se um acompanhamento na vida do aluno, tendo em vista a mudança de rotina e atividades necessárias para uma adaptação da melhor maneira possível às novas vivências que são próprias do ensino fundamental.

No artigo que se segue: “A relevância do lúdico na educação infantil”, de autoria de Eduardo Gasperoni de Oliveira e Sara Ester Soares Martins, evidencia-se o debate do brincar, inerente à vida humana, em que se releva a importância de que o lúdico seja inserido de forma metodológica na vida cotidiana dos alunos da educação infantil. Debate-se a o conceito de lúdico na atividade infantil.

Na sequência, “ Um olhar para o berçário na educação infantil”, de autoria de Ana Laura E. Ferreira, Luana M. Reis e Suédina B. R. Rogato, que traz contribuições no sentido de proporcionar reflexões com base na teoria do amadurecimento, de D. W. Winicoot, para práticas pedagógicas com alunos no ambiente da educação infantil. O artigo defende os aportes teóricos e metodológicos de que pedagogos precisam dispor para acolherem as crianças em período do berçário.

De autoria de Antonio Carlos de Souza e Cristine da Costa Jacinto, “A educação como mediação na compreensão e superação da alienação humana e na construção de uma sociedade para além do capital “, cuja relevância se concentra na discussão do pensamento de István Mészáros sobre educação, que consiste em analisar a educação para além das relações de produção capitalista e liberal, orientando para uma emancipação para além da questão do lucro e do capital, próprios do sistema capitalista.

Por fim, Liane Milanezi, Ana Beatriz S. G. Vicente e Tânia C. da Costa trazem “A inclusão de crianças com transtorno do espectro autista na escola”. O artigo parte do preceito constitucional do artigo 205, da CF, que visa sobretudo destacar o acolhimento e o direito à educação a toda e qualquer criança, e aponta para aspectos pedagógicos, legais e psicológicos para permitir o acolhimento

de pessoas autistas nas escolas “regulares” como pressuposto dos ideários da Conferência de Salamanca.

As reflexões presentes neste livro, longe de levantarem respostas pragmáticas a problemas educacionais específicos, aponta para a necessidade da interação entre ensino, pesquisa e extensão, em busca de parâmetros para que a universidade dialogue com a sociedade em prol de um aperfeiçoamento científico constante que promova a preservação máxima dignidade da vida humana.

Os organizadores

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	9
<i>João Vicente Hadich Ferreira</i>	
O ASPECTO SOCIAL DA EDUCAÇÃO EM BERNARD CHARLOT E PAULO FREIRE: RELAÇÕES COM O SABER NO AMBIENTE ESCOLAR E A QUESTÃO DO FRACASSO ESCOLAR.....	15
<i>Wagner de Moraes Barboza</i> <i>Fábio Antônio Gabriel</i>	
O REGGAETON, A CULTURA E A IDENTIDADE PRESENTE NA CANÇÃO E VIDEOCLÍPE “EL APAGÓN” DE BAD BUNNY.....	30
<i>Alisson Ribeiro de Mello</i> <i>Lucimar Araujo Braga</i>	
IMPLICAÇÕES DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL NA SOCIEDADE BRASILEIRA: NOVOS RUMOS À EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE UM CAPITALISMO AVANÇADO.....	45
<i>Luan Tarlau Balieiro</i>	
ONTOLOGIA, GNOSEOLOGIA E A EPISTEMOLOGIA: PRINCÍPIOS LÓGICOS E METODOLÓGICOS NECESSÁRIOS A QUEM SE ARRISCA NA PESQUISA CIENTÍFICA EM RELAÇÃO AOS DIREITOS HUMANOS E À EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO.....	65
<i>Manoel Francisco do Amaral</i>	
FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA A AQUISIÇÃO DA LÍNGUA INGLESA A PARTIR DA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA.....	88
<i>Alana Martins de Paula</i> <i>Fábio Antônio Gabriel</i>	
A ALFABETIZAÇÃO DE FORMA LÚDICA: AS CANTIGAS DE RODA COMO RECURSO ALFABETIZADOR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	104
<i>Eduardo Gasperoni de Oliveira</i> <i>Fabiana Pereira de Carvalho Santos</i>	

A CRIANÇA DE SEIS ANOS NA ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE A TRANSIÇÃO DA ATIVIDADE LÚDICA PARA A ATIVIDADE DE ESTUDO.....	120
<i>Elisângela Moreira</i>	
<i>Patrícia Cristina Formaggi Cavaleiro Navi</i>	
<i>Tainá Souza Silva</i>	
A RELEVÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	133
<i>Eduardo Gasperoni de Oliveira</i>	
<i>Sara Ester Soares Martins</i>	
UM OLHAR PARA O BERÇÁRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DE WINNICOTT À ATUAÇÃO DOS PEDAGOGOS NOS CUIDADOS COM BEBÊS.....	151
<i>Ana Laura Emídio Ferreira</i>	
<i>Luana Morelli Reis</i>	
<i>Suédina Brizola Rafael Rogato</i>	
A EDUCAÇÃO COMO MEDIAÇÃO NA COMPREENSÃO E SUPERAÇÃO DA ALIENAÇÃO HUMANA E NA CONSTRUÇÃO DA SOCIEDADE PARA ALÉM DO CAPITAL.....	168
<i>Antonio Carlos de Souza</i>	
<i>Cristiane da Costa Jacinto</i>	
A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA: OS ANOS INICIAIS.....	183
<i>Liliane Milanezi</i>	
<i>Ana Beatriz Silva Godoi Vicente</i>	
<i>Tânia Cristina da Costa</i>	
SOBRE AUTORES.....	201
ÍNDICE REMISSIVO.....	206

PREFÁCIO

Diante do convite, e desafio, de prefaciá-la como a que nos foi proposta, considerando sua riqueza e pluralidade de pensamentos, sentimentos responsáveis por realizar, não a síntese pura e simples dada por um breve olhar, mas a busca pelo diálogo e compreensão das provocações que nos são apresentadas pelas diversas e diversos, autoras e autores aqui reunidos. Frente ao proposto, debruçamo-nos sobre os ensaios ora apresentados considerando suas especificidades, mas procurando observar, também, seus elementos de convergência ou norteamto comum que, de forma clara e direta, é a preocupação com a Educação.

Sejam as/os organizadoras/es ou autoras/es, o lugar de onde falam e apresentam suas reflexões é o lugar da educação, de quem, em tese, está preocupada/o com a educação. Ou seja, partem do campo de formação do/a educador/a e das/dos educandas/os. Estejam em processo de, ou estejam já formadas/os, pelo critério acadêmico da graduação ou de uma titulação, partem todas e todos de uma mesma perspectiva, em seu contexto maior: pensar a educação.

Por isso, alcançando o volume 8, a coletânea “Ágora: fundamentos epistemológicos e pesquisas avançadas em Educação”, nesta edição organizada por Ana Lúcia Pereira, Danilo Augusto Ferreira de Jesus, Elisângela Moreira, Flávia Wegrzyn Magrinelli Martinez e Patrícia Cristina Formaggi Cavaleiro Navi, nos provoca algumas reflexões.-

Inicialmente, refletindo sobre a provocação do título proposto para a coletânea, convém lembrar que a “Ágora” foi constituída pelos gregos como o espaço público, a praça em que se encontravam aqueles que estavam liberados para a vida política, desvincilhados das necessidades de uma sobrevivência cotidiana da vida privada, que não se desconsiderava em seu processo biológico e material, que continuava necessário, mas que deixava de ser o fundamental para a existência humana.

Com a descoberta de uma segunda vida, a *biós politikós*, a vida política, a vida privada mantinha sua prerrogativa de proteção e suprimento das necessidades do indivíduo, mas era a vida pública, a esfera da política aquela que “valia a pena”. Nesse espaço, liberado das necessidades, o homem grego se tornava livre, entre os iguais, porque também livres, em uma esfera em que o significado era a constituição de um mundo comum, público, e a possibilidade da ação nesse mundo.

A política, portanto, que não se dissocia da liberdade humana como condição da ação capaz de preservar e transformar o mundo, aqui compreendida em sua perspectiva pública, não privada, era o propósito da vida grega. Fundadores da democracia, vida política *per si* e não simplesmente, como compreendida às vezes, uma forma de governo, legaram-nos também os gregos a busca pelo conhecimento, no sentido epistemológico, e o entendimento da necessidade de uma formação integral do homem, a partir da concepção da *Paidéia* e do nascimento do contexto do pedagógico, pensando a ideia da educação.

Assim, retomando o proposto pela coletânea, a questão dos “fundamentos epistemológicos” e “pesquisas avançadas em educação”, provoca-nos a reflexão para pensarmos o conhecimento em seus fundamentos e seus desdobramentos, partindo do *locus* da educação, na perspectiva da formação humana. Ou seja, da educação como processo de humanização, que implica na constituição de uma vida ética e política, educação para a democracia, que significa a coexistência com outros, com os diferentes, as pluralidades e as singularidades de cada um, mas também consigo mesmo, como seres capazes de exercitar a principal faculdade que nos identifica como humanos: a capacidade de pensar. Nesse ideal democrático, não se dissolvem os sujeitos, não se homogeneízam os pensamentos, mas se constituem e apresentam as singularidades dos existentes, capazes de agir em conjunto, pensando o bem comum.

Nesse contexto, dotado da capacidade de “um diálogo de mim comigo mesmo”, ou seja, do exercício do pensamento, como nos ensina Hannah Arendt, somos todos seres vocacionados a *ser mais*, como nos provoca Paulo Freire, num constante devir que nos exige ser responsáveis por escrever a história, e não apenas aceitá-la como se fosse inexorável, ou seja, determinada.

Pensar então, a educação como processo de humanização, implica em pensar não um acabamento, mas a consciência do inacabamento humano, suas potencialidades para a constituição do novo, que não é a novidade proposta pelo capitalismo e pelo neoliberalismo desumanizantes, mas a possibilidade do inaudito, do inédito viável (Paulo Freire) e do milagre (Hannah Arendt) que se apresenta a partir de cada novo ser humano nascido no mundo. Nesse sentido, educar é apresentar o mundo aos novos para que eles possam nele viver, transformá-lo e preservá-lo, para que continuemos a ter mundo, um mundo comum, que se dá pela política, pela formação da consciência pública e não pela voracidade do consumo privatista que toma como base a falaciosa ideia da liberdade absoluta do indivíduo. Essa não constitui *um mundo comum*, mas *um mundo de cada um* em que não cabem todos e, por isso, os diferentes, os marginais (aqueles que estão à margem da sociedade), os ingovernáveis, que nos lembram que podemos resistir sempre que necessário, e as minorias, entre outros,

precisam ser dominados, domesticados ou eliminados. Isso não é política. É ódio à política. É fascismo.

Educação, a partir de tais pressupostos, não implica apenas no processo da escolarização, mas não prescinde dele. Educar não é a ideia de formar apenas no conhecimento científico, que não impediu a barbárie do nazifascismo, mas a potencialidade de uma formação integral, cultural, estética, epistemológica, política e ética. Que deve perpassar a essência da tão defendida indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, nas universidades. Formação humana, contra a frieza e a ausência de significação da vida e do mundo. Formação para a autonomia e, conseqüentemente, a emancipação. Educação para a inclusão, não para a segregação. Educação política, na perspectiva do filósofo Theodor Adorno. Pela indissociabilidade entre educação e política, como nos apresenta Paulo Freire, não no sentido doutrinal, partidário, mas na constituição da vida política, democrática, da vivência da liberdade que se dá na esfera pública, verdadeira liberdade que nos torna construtores da história, imersos como protagonistas e não submersos como seres passivos e impotentes. Educação contra a barbárie.

Nesse contexto, a educação possibilita a subversão da ordem dominante, a necessidade e a capacidade de “pensar a história a contrapelo”, como exige Walter Benjamin. Educação que conserva e adapta, diante dos contextos, mas que não deixa de promover a mudança, contra todo determinismo e absolutização da existência, expressão de toda proposta totalitária e totalizante que não quer permitir o processo de conscientização, processo que não se finda, que não é estanque, mas se renova, dia após dia, no constante *vir-a-ser* que constitui a vida humana.

Desse modo, um mundo verdadeiramente democrático se constituirá por pessoas emancipadas, capazes de exercitar sua autonomia e cõscias de que, o que está em jogo na política, não é a sua vida privada especificamente, mas o mundo. Mundo que queima com a ação do homem e o caos climático, mundo que vive à mercê de alguns poucos que determinam a existência de muitos, mundo que vivencia os horrores das guerras e a barbárie de Auschwitz, normalizada no cotidiano das existências de um mundo administrado (Adorno) e polarizado, que vivencia a banalidade do mal (Arendt) quando os existentes abrem mão da sua capacidade de pensar. Mundo que vê a produção das bombas que podem destruir a vida no mundo e que sofre com aquilo que se entende por progresso, que destrói a natureza, povos e culturas originárias e que, em sua perspectiva civilizatória produz a barbárie na mesma proporcionalidade.

Pensar a educação, portanto, é o desafio a que se propõe todas e todos que desejam compreender seus fundamentos epistemológicos e desenvolver suas pesquisas, ensaios, estudos e ações diversas nessa área. Freireanamente,

não se dissocia o pensamento da ação, no sentido de se constituir a *práxis*. Garantidas as suas especificidades, não se dissocia a teoria da prática. Portanto, é uma coletânea que almeja apresentar, pensando nessa indissociabilidade, na perspectiva de uma *práxis* educativa, a teoria que evoca a prática e a prática que exige o “pensar sobre”, uma busca pelos fundamentos.

Assim, nos textos que compõe a presente coletânea, apresentando-se de forma plural, diversa e singular, a partir dos estudos desenvolvidos ou das provocações apresentadas por suas autoras e autores, como no espaço da *Ágora* que exige o diálogo com os semelhantes, com os pares, o pano de fundo da discussão é a Educação.

Partindo de perspectivas dialéticas e dialógicas, de recortes às vezes diversos sobre algumas das questões que compõe as preocupações com o processo educativo, somos provocados a pensar sobre o tema do fracasso escolar, engolfados por uma atmosfera neoliberal que exala a meritocracia e desconsidera o contexto social, por exemplo. Ou nos vemos provocados a pensar, a partir de um olhar decolonialista que pode nos desnudar um pouco da luta de um povo, considerada sua manifestação artística e a importância da linguagem.

Diante também da constatação de uma racionalidade neoliberal na sociedade brasileira, introjetada nas existências, com o imiscuimento do público e do privado pelo avanço do privatismo sobre direitos públicos, como a educação, podemos refletir sobre o papel do Estado. Nesse contexto, Estado que se torna não um espaço de sustentação para a esfera pública, mas o respaldo para a implementação do neoliberalismo na economia e na economicização da vida dos existentes. É a busca pelo *governo total* das subjetividades, a partir da intervenção do empresariado no campo da educação, talvez um dos últimos baluartes de resistência a tão tacanha e perniciosa mentalidade.

Pensar a importância da epistemologia na perspectiva da educação em direitos humanos ou possibilidades para o conhecimento de outra língua a partir dos estudos em Vigotsky, o resgate das cantigas de roda no processo de alfabetização ou a atenção para compreender a transição da criança da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental, são outros exemplos da diversidade e pluralidade de discussões que compõe esta *Ágora* epistemológica.

Considerando ainda o olhar para o brincar e sua concepção na educação, ou a discussão sobre a atuação do pedagogo no espaço do berçário, a coletânea entrelaça o desejo, implícito ou explícito, de se pensar a educação em suas potencialidades e possibilidades. Caso por exemplo da reflexão sobre o pensamento de István Mészáros e a análise da educação em sua proposição de superação da alienação humana na construção da sociedade para além do capitalismo. Por fim, se apresenta a importância de considerar a inclusão, em

toda a sua complexidade, num mundo que deveria ser, como já explicitado anteriormente, constituído como um *mundo comum*, em que se contemple a diversidade, a pluralidade e a garantia da existência das nossas singularidades. Portanto, não como um *mundo de cada um* em que, na falácia neoliberal do individualismo predatório, se produz um *homo oeconomicus*, como nos apontava Foucault, que é um “empresário de si mesmo”, que tem como meta o consumo, de tudo, de todos e, ao fim, de si mesmo, na busca pela satisfação que não encontra finalidade. Nessa “Sociedade do Espetáculo”, tão bem retratada por Guy Debord, não importa a finalidade, a significação da existência, mas o desenrolar do “espetáculo”. Nesse caso, do consumo. O “show” deve continuar.

Portanto, provocados a pensar “a contrapelo” (Walter Benjamin), saudamos iniciativas como as da coletânea apresentada, não por que traga uma ideia de “verdade” ou, porque, se adapte aos moldes dos rituais academicistas, quando pensamos em uma publicação. Saudamos por suas possibilidades, mesmo com todas as dificuldades e fragilidades implícitas na condição de se fazer um estudo e publicar algo que fuja aos *likes*, imagens instangramáveis e “textos de fluxos rápidos”, características dos aplicativos das Redes Sociais e da vida “espetacularizada”. É um desafio, exercício constante e aprendizagem que, esperamos, não seja abandonado pelas autoras e autores aqui registrados.

Em uma sociedade que consome a “educação” como um “bem de consumo”, como um “produto do capital”, ainda é possível lançar luzes e iluminar, de tempos em tempos, as sombras do obscurantismo que encobrem o mundo e a vida política hoje. Podemos esperar, como diria Paulo Freire. Não falamos de santos e anjos. Falamos de nossa incompletude e potencialidades. De nosso processo de humanização, no constante *devoir* de nossa existência.

Boas leituras!

Prof. Dr. João Vicente Hadich Ferreira
 Universidade Estadual do Norte do Paraná

1

O ASPECTO SOCIAL DA EDUCAÇÃO EM BERNARD CHARLOT E PAULO FREIRE: RELAÇÕES COM O SABER NO AMBIENTE ESCOLAR E A QUESTÃO DO FRACASSO ESCOLAR

Wagner de Moraes Barboza

Fábio Antônio Gabriel

1. INTRODUÇÃO¹

Em contato com os estudos de Charlot (2001), o saber é a base dos objetivos da educação formal como gerenciamento de informações no meio pedagógico; no entanto, o autor vai além do conceito de conhecimentos meramente enciclopédicos. Assimilar saberes é a essência da identidade humana, principalmente da criatividade cognitiva, e caracteriza-se pela aprendizagem singular que cada indivíduo conquista integralmente (relação entre o aprender e a sociedade). O objetivo da educação é a aprendizagem, com o intuito de que cada estudante prossiga em seus estudos, embora possa enfrentar fracassos, interpretados de diversas formas.

O fracasso escolar, para Charlot (2001), não depende apenas do professor ou da escola, visto que ocorre como resultado de toda a sociedade, principalmente das desigualdades existentes. Charlot (2001) compreende o mundo didático como o meio social no qual se processa uma troca de informações pedagógicas, cotidianas, para o crescimento do aluno, como resultado da vivência com o outro, uma vez que todo ser humano precisa do envolvimento e da partilha de ideias, das relações no aprender. A educação, conforme Charlot (2001), não circunscreve apenas o âmbito escolar, mas atinge outras esferas, como os próprios saberes que o aluno possui e que ele traz do ambiente familiar.

O autor entende o educando como um ser social, e o contexto no qual está inserido impacta a compreensão do mundo onde ele vive, para que possa evoluir como ser humano, colocando em prática os conhecimentos que recebe em suas

¹ O presente artigo é adaptado de resultado de pesquisa de TCC de Wagner de Moraes Barboza no Curso de Letras/Inglês na UENP/CJ/CLCA.

relações com os semelhantes. Charlot (2001) salienta que o ciclo da aprendizagem que leva o indivíduo ao saber não é apenas intelectual, mas uma incursão na própria existência. É importante destacar que existe uma singularidade no processo da aprendizagem nas experiências humanas, como o diálogo, a análise, a observação e relações histórico-sociais. Esses são saberes não apenas escolares, mas perpassam toda a existência, tendo em vista que os indivíduos são seres sociais e, como tal, exercem influência sobre sua comunidade e dela recebem ensinamentos para a vida.

Freire (2021) discorre sobre o saber didático no universo da educação e coloca o educador como modelo do ensinar, dado que a presença humana traz influências que colaboram para a compreensão do ensinar e do aprender, na perspectiva de que o diálogo é necessário para o processo de evolução. De modo similar às ideias de Charlot (2001), Freire (2021) afirma que entender a vivência do outro, independentemente da sua realidade, tem grande importância para a construção do saber. O ensino ocorre no meio cultural em que o indivíduo partilha vivências reflexivas, incluindo o meio familiar antes mesmo da alfabetização. O aluno traz conhecimentos à sala de aula onde realiza trocas com colegas e professores, construindo um saber que explora a criatividade e reforça a interpretação de que é preciso enxergar o mundo a partir de lentes mais críticas. Segundo o autor, a essência do saber se encontra na socialização com o próximo.

Conforme Freire (2021), a educação se processa na concretude da vida do educando e não em um ideal de educação alheio à realidade do seu cotidiano. A experiência do professor filósofo como alfabetizador em Angicos (Rio Grande do Norte) contribuiu para uma alfabetização não apenas como ato formal no processo da aprendizagem, mas como um ato político, no viés de proporcionar transformações sociais na vida das pessoas.

Freire (2021) se destaca como grande crítico da educação enciclopédica, que considera os saberes escolares como advindos exclusivamente do ambiente escolar. Para o autor, os saberes escolares privilegiam a emancipação humana e a autonomia da pessoa. Aprender a ler é muito mais do que um ato mecânico, pois possibilita entendimento, inclusive politicamente, o que se lê. Assim, os saberes escolares devem se relacionar diretamente com a vida do educando, visto que não estão apartados da realidade do cotidiano de cada um.

A partir disso, para este artigo delineamos o seguinte problema de pesquisa: quais as contribuições de Bernard Charlot e de Paulo Freire em relação à influência da sociedade no êxito e no fracasso escolar? Partimos do pressuposto de que o diálogo entre Bernard Charlot e Paulo Freire pode contribuir para se pensar uma educação na qual, mais do que notas e aprovação, os alunos busquem conhecimentos com os quais possam transformar o mundo.

Como objetivo geral, definimos: analisar o quanto o pensamento de Bernard Charlot e Paulo Freire auxiliam na compressão do fracasso escolar mais como um fenômeno social do que uma situação individual do estudante. Além disso, os objetivos específicos são: compreender as contribuições de Bernard Charlot para a aquisição dos saberes, superando a mentalidade de que ser aprovado se constitua como o objetivo final do processo de ensino-aprendizagem; evidenciar, com base Paulo Freire, a partir da perspectiva da pedagogia da autonomia, a noção de educação como processo de transformação da vida das pessoas, tendo em vista que a educação tem um aspecto emancipador.

Assim sendo, com base nesta pesquisa bibliográfica, procuramos evidenciar o diálogo que existe entre a noção de saberes e fracasso escolar, de Bernard Charlot, e a pedagogia da autonomia, de Paulo Freire.

2. BERNARD CHARLOT: OS SABERES E O FRACASSO ESCOLAR

A avaliação é uma temática amplamente discutida por diversos autores e muitas vezes o enfoque incide mais sobre o fracasso escolar do que sobre a promoção dos estudantes. Nesse sentido, afirmamos que a avaliação não deve atuar como estigmatizadora, mas como promotora da aprendizagem do aluno.

Embora a avaliação da aprendizagem se refira à área educacional, há experiências de avaliação em muitos setores, inseridas ou não no âmbito escolar. O ato de valorar, conforme o filósofo Friedrich Nietzsche (1978), em sua obra *Para além de bem e mal*, integra um jogo de forças que leva em conta questões do que se entende como verdadeiro, como moral. Avaliar, em última instância, refere-se a uma medida (mensuração).

Preliminarmente, enfatizamos que a avaliação deve privilegiar a necessidade de se detectar falhas no aprendizado do estudante e corrigi-las para o aprimoramento do ensino; nessa perspectiva, está voltada mais para uma proposta de retorno ao conteúdo não aprendido do que para rotulação do aluno. No âmbito não apenas educacional, é reprovável a medida de se avaliar para rotular, porque os rótulos sempre provocam uma visão equivocada das pessoas. Perrenoud (1999, p. 11) aponta: “A avaliação é tradicionalmente associada, na escola, à criação de hierarquias de excelência. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida em absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos”.

Em retrospectiva histórica, Dias Sobrinho (2002) destaca que, há milênios, tanto chineses quanto gregos utilizavam critérios para selecionar indivíduos para determinadas atividades. Sócrates, por sua vez, na Grécia, inovou quando propôs o autoconhecimento como forma de avaliação. A proposta de Sócrates é válida até hoje, principalmente por vivermos em um cenário neoliberal, visto

que precisamos nos conhecer e sermos autônomos, avaliar-nos com base na avaliação de outrem, mas sem deixarmos que parâmetros heterônomos nos rotulem e nos depreciem.

Para uma definição de avaliação de aprendizagem, segundo Libâneo (1992, p. 196), podemos dizer que é “[...] o componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas”.

No contexto medieval, muito embora a literatura sobre avaliação não aponte para essa questão, a catequese parece-nos ter influenciado o modo que se consagrou, inicialmente, a forma de avaliação como exame. Isso porque, principalmente a partir do Concílio de Trento, privilegiou-se a memorização dos dogmas da fé cristã (no caso católica), enfatizando a repetição, e os catequistas (geralmente clérigos) exigiam dos catequizandos a recitação oral dos dogmas da fé.

Na Idade Média, tal entendimento foi expresso na criação das universidades, no que diz respeito ao exame que os alunos eram submetidos para concluir o bacharelado. Um salto histórico ocorreu no advento do Iluminismo com o filósofo Kant, que entendeu a importância de o ser humano ser senhor de si mesmo, segundo a máxima “*Sapere aude*” (Ouse pensar por si mesmo); entretanto, no processo de avaliação das instituições de ensino, manteve-se a dimensão do exame. A visão do exame se consagrou no século XVI e início do século XVII. A *Ratio Studiorum*, documento pedagógico dos jesuítas que Demerval Saviani (2007), em sua obra *História das ideias pedagógicas*, afirma que teve muita influência na pedagogia brasileira até os dias atuais, apesar de o marquês de Pombal ter expulsado os jesuítas em determinado período histórico da educação brasileira. A *Ratio Studiorum* dos jesuítas estabelecia padrões rígidos e formais de avaliação, mais como modelo de exame do que como processo de ensino-aprendizagem.

A pedagogia de John Amós Comênio, com seu ideal de “ensinar tudo a todos”, tinha como meta, entre outros objetivos, uma prática de ensino mais voltada à didática. Embora defendesse o fim dos castigos físicos para os alunos que não demonstrassem aprendizado, incentivava o medo mediante a violência psicológica como motivação para que os alunos estudassem para os exames (LUCKESI, 2014).

Conforme Luckesi (2014, p. 170), o termo “avaliação da aprendizagem”, em 1930, foi criado por Ralphy Tyler (jovem educador norte-americano), que entendeu que “[...] a avaliação poderia e deveria subsidiar um modo eficiente de fazer o ensino” (LUCKESI, 2014, p. 170). Em contexto do Brasil, Luckesi (2014) aponta que a ideia de avaliação da aprendizagem chegou no final dos

anos de 1960. A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, usou o termo “aferição do aproveitamento escolar” (BRASIL, 1971), mas somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assumiu-se a terminologia “avaliação” (BRASIL, 1996). Assim, a avaliação da aprendizagem superou a visão de exame e passou ser mais diagnóstica, inclusiva e não segregadora.

Contudo, é inevitável que ocorram reprovações, o que concretiza a situação da aprendizagem que Bernard Charlot denomina de “fracasso escolar”, que está intrinsecamente ligado à falta de reconhecimento e de valorização dos saberes dos alunos. O estudioso em referência defende que a escola deve adotar uma abordagem mais aberta e inclusiva, ao integrar os saberes dos alunos à prática pedagógica, a fim de promover o sucesso educacional. Charlot (2014, p. 42) afirma:

As pesquisas sobre a relação com o saber podem, da mesma forma, se definir relativamente aos próprios saberes (ou às atividades, formas relacionais etc., que o sujeito deve aprender a dominar). Como entrar em tal disciplina, dominar tal forma de pensamento, de atividade ou de relação, compreender tal conceito, etc.? São as relações com os saberes (ou com os “aprenderes”) que são privilegiadas pela pesquisa, as relações com saberes considerados em suas especificidades epistemológicas, cognitivas e didáticas. Tais pesquisas poderiam ser preciosas para aprofundar a questão da relação com o saber. De fato, se os princípios da especificidade dos objetos de saber e da normatividade das atividades que permitem a um sujeito apropriar-se deles foram postos, as pesquisas até agora não avançaram muito.

Desse modo, para Charlot (2014), devem ser considerados os valores do cotidiano dos alunos, que correspondem a experiências epistemológicas. Para o autor, o saber não é algo apenas cognitivo, relaciona-se com o social no qual está envolvido. Charlot (2014) entende que o estudante distorce e confunde o aprender e as virtudes do saber quando traz, momentaneamente, a conquista de recordes numéricos (algo singelo e signficante na realidade) para mostrar o seu resultado apenas com uma nota, ignorando o real conhecimento que deve fazer parte da sua aprendizagem. Nessa perspectiva, o saber não acontece, pois ingerir informações para transparecer no cotidiano pedagógico um “saber” ilusório, sem criatividade não consiste em assimilar um conhecimento útil para a vida.

Os saberes dos estudantes, que são formas de conhecimento, experiências e cultura adquiridas fora do ambiente escolar, muitas vezes não são reconhecidos nem valorizados pela escola. Isso cria uma tensão entre os saberes que os alunos trazem consigo e os saberes esperados e ensinados na escola.

Charlot (2014) argumenta que o fracasso escolar não pode ser atribuído exclusivamente ao desempenho individual dos alunos, deve, sim, ser entendido

como um fenômeno social e cultural mais amplo. O autor elenca que, no universo pedagógico/educacional, os alunos podem fracassar ao privilegiar virtudes duvidosas ou a ruptura do sistema social do mercado de trabalho em que se encontram; entretanto, no caminho metrológico da vida (adolescência à vida adulta), podem sofrer a pressão da classe social, a qual os instiga a privilegiar o trabalho em vez de entender a singularidade do conhecimento científico e superior, e acabam cedendo por necessidade de recursos financeiros. À escola cumpriria a tarefa de formar para a autonomia.

Há diferenças na qualidade de ensino na escola pública e particular, sobretudo em razão dos recursos investidos na infraestrutura escolar. Ademais, a formação particular oferece uma educação mais aprimorada, e a classe dos trabalhadores encontra uma série de deficiências na aquisição de conhecimentos. Charlot (2014) defende a existência de cursos de autoavaliação para os professores da escola pública acerca dos problemas que enfrentam, o que pode evitar situações que não promovem a aprendizagem dos alunos e oferecer inovações tecnológicas dentro e fora das aulas, por exemplo, a fim de que o multiletramento seja o método para solucionar a diversidade educacional.

Charlot (2014) problematiza a qualidade do ensino ao questionar-se: o que seria essa qualidade senão ensinar o aluno a conquistar a própria autonomia e desenvolver a criatividade? Apesar de haver esse objetivo como ponto crucial para o ensino, em um período em que as tendências para o capitalismo se destacam (como a busca de riqueza e poder), pensamentos políticos poderiam exercer influências prematuras sobre o indivíduo, impedindo que o processo da educação transcorresse naturalmente, ao modificar e transformar a proposta de transmissão de informações. A educação, quando privilegia o capitalismo, mostra deficiências em sua execução pela forma como se desrespeita o processo de um ensino que exige tempo – tempo para permitir que o aluno assimile conhecimentos e se torne um cidadão participante na comunidade em que vive.

A matriz do fracasso escolar se situa justamente na falta do entendimento das virtudes do estudo, da forma de agir, pensar e contemplar a natureza. O estudo, para a grande parte dos alunos da classe trabalhadora, não tem como objetivo contemplar, analisar e empregar o que se estuda no cotidiano, mas destacar o mérito de exibir uma vida estável no meio social. Charlot (2014) fundamenta suas teorias com base nos estudantes brasileiros da periferia de bairros populares, que apontam a ida para a escola como um sacrifício, como um castigo, e não a veem como uma instituição para a conquista da sabedoria. Para essas pessoas que vivem no mercado de trabalho, suas preocupações se voltam para a luta pela sobrevivência. Acerca dessa problemática, Charlot (2014, p. 66) afirma:

O quarto processo trata dos alunos que, de tão afastados da escola, poderíamos dizer que nunca entraram nela, no sentido simbólico do termo. Estiveram fisicamente presentes, se matricularam, mas, na verdade, nunca entraram nas lógicas simbólicas da escola. Pesquisadores, chefes de administração, entre outros, estão falando de abandono. Mas esses alunos não estão se desligando porque nunca estiveram ligados, não estão abandonando porque nunca entraram de fato na escola. Deve-se prestar atenção aos termos dos questionamentos. Não são crianças que estão abandonando a escola, são crianças que estão desistindo de entrar nela. Não são iguais às práticas a ser desenvolvidas quando se pensa que o aluno está abandonando, ou quando se pensa que ele nunca entrou na escola.

O fracasso escolar, desse modo, situa-se na ausência de empatia da escola com os alunos, os quais abandonam aquilo que nem começou, pois não foram ensinados a criar e buscar, mas a copiar, a ingerir sem entender a essência do que é estudado. Charlot (2014, p. 67) destaca: “Se vocês quiserem que os alunos fracassem, o melhor jeito é fazê-los memorizar coisas que não entendem”.

Para complementar as reflexões de Charlot (2014), trazemos Hoffmann (2002), que propõe metodologicamente a avaliação como mediação e com a intenção de contribuir para que o estudante se desenvolva intelectualmente (que não coincide com a ideia de aprovação automática). Os estudos da autora giram em torno da diferença entre “avaliação classificadora” e “avaliação mediadora”. Hoffmann (2002) critica quando as avaliações da escola evidenciam apenas uma lógica de classificação. O próprio Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o qual deve ser respeitado, promove a classificação entre as instituições educacionais. Hoffmann (2002) aponta para o fato de que avaliamos quando intervimos. Não há sentido aplicar uma avaliação se o professor não intervém posteriormente, de forma didática, para promover a aprendizagem dos alunos.

Hoffmann (2002) destaca que as práticas classificatórias apresentam elementos como: individualismo, competição, seleção; e discriminação dos malsucedidos no processo de avaliação. Por sua vez, as práticas mediadoras são interativas e partem de uma prática pedagógica reflexiva de um projeto coletivo de mensuração de conhecimentos. Nos dizeres de Hoffmann (2022, p. 20): “Observar, compreender, explicar uma situação não é avaliá-la; essas ações são apenas uma parte do processo. Para além da investigação, da interpretação, da situação, a avaliação envolve necessariamente sua melhoria”.

Hoffmann (2002) aponta que uma avaliação proporciona a melhoria da ação pedagógica, com vistas à promoção intelectual do aluno, que muitas vezes se avalia com os olhos no passado. A avaliação, como mediação, objetiva o futuro do aluno e suas possibilidades, não suas carências. Em vez de enfatizar as provas de recuperação, Hoffmann (2002) valoriza os estudos paralelos de recuperação.

A partir dos estudos de Bernard Charlot, podemos perceber o fracasso escolar, não como algo exclusivo do aluno individualmente, mas é fruto dos resultados de ações da sociedade sobre esse aluno. O fracasso escolar não é o fracasso de um aluno em sua individualidade, deve, sim, ser questionado se ao aluno foram oportunizadas situações de aprendizagem. Na atualidade, discute-se muito a chamada meritocracia. Não é nosso objetivo realizar uma discussão pormenorizada sobre o assunto, mas apontar para o fato de que cada aluno(a) parte de condições únicas, diferentes de todos os outros, do ponto de vista social, situação que evidencia que, se partem de situações diferentes, não dispõem de condições para obter os mesmos resultados. Se pensarmos, por exemplo, em alunos (as) que precisam trabalhar o dia todo para ajudar na subsistência familiar, podemos entender que tais estudantes não partem das mesmas condições e possibilidades de aprendizagem que outros, cujos pais dispõem de meios para lhes prover o sustento e, nesse sentido, a meritocracia pode ser questionada de diversas maneiras. Charlot (2014) pontua exatamente o fato de que o fracasso escolar é o fracasso de um conjunto de situações sociais e não fruto do resultado do esforço ou não esforço na aprendizagem de um aluno, o filósofo em referência oferece uma visão mais ampla do processo do fracasso escolar, inclusive entendendo que ele reproduz, em muitos aspectos, a dinâmica da sociedade capitalista da exclusão social.

Ponto crucial para o debate sobre a questão do fracasso/sucesso escolar é a questão da avaliação. Avaliar, como vimos, é sempre realizar uma medição no processo de ensino/aprendizagem. Neste sentido, é muito importante que os critérios de avaliação sejam objetivos e condizentes com a transmissão do saber científico, tendo em vista a transformação social. Temos muito a avançar ainda para construir uma escola mais inclusiva e multicultural, em que as pessoas sejam avaliadas sob a ótica de pedagogia inclusiva e não a partir de visões eurocêntricas. Segundo a Constituição Federal de 1988, há muito a lutar para garantir que o acesso à educação seja realmente para todos e em igualdade de possibilidades de aprendizagem. Enfim, a partir de Charlot (2014) entendemos a importância de que a instituição escolar não deve ser entendida como um ambiente segmentado da sociedade, mas inclusiva na sociedade, a fim de banir a exclusão social que ocorre cotidianamente na sociedade e que culmina num processo de exclusão social e que, no âmbito escolar, aparece como reprovação/fracasso escolar.

3. PAULO FREIRE: DIÁLOGOS COM O AVALIAR E UMA PEDAGOGIA DA AUTONOMIA

A avaliação não deve ser um fim em si mesma, uma vez que, segundo Libâneo (1992), deve atuar como parâmetro inicial para o entendimento de que não é apenas o aluno que é avaliado, mas todo o processo de ensino-aprendizagem. A avaliação deve coexistir com um *feedback* formativo, a fim de contribuir para que o aprendiz não permaneça no erro, mas avance no conhecimento. Se pensarmos com base na noção de Vygotsky (1987), que entende que o professor deve fazer uma ponte entre o que o aluno conhece e aquilo que ele tem de potencial para conhecer, a avaliação objetiva a aprendizagem. É necessário o professor reconhecer quando o aluno não estudou, mas também assumir a responsabilidade para si mesmo quando a metodologia de ensino de determinado conteúdo puder ser modificada para o aprimoramento das relações de ensino-aprendizagem.

Nos dizeres de Marsiglia *et al.* (2017), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não contribuiu para aumentar uma conscientização capaz de superar a visão de exames de classificação. Segundo os autores, “[...] a concepção de competências e currículo na BNCC corresponde também à expectativa do desenvolvimento de uma certa ‘capacidade’ que os alunos devem ter para responder aos famosos testes padronizados que dominam o sistema de avaliação institucional brasileiro” (MARSIGLIA *et al.*, 2017, p. 119).

Freire (2021) inverte a lógica da visão tradicional de pedagogia que via o professor de maneira extremamente superior ao aluno e o detentor único do saber e o aluno uma mente vazia que precisava memorizar o que o professor transmitia. Freire (2021) inverte tal lógica e demonstra que é preciso superar a educação bancária, a educação em que o professor vai depositando conhecimentos sem nenhuma participação ativa por parte dos estudantes. Sendo assim, para Freire é de fundamental importância, por parte do estudante, (2011), o desenvolvimento da autonomia de maneira crítica. A experiência de alfabetizar 300 adultos em Angicos/RN, realizada por Freire (2021), aponta no sentido de que, ao usar as palavras geradoras (que partiam da realidade dos alunos (as), considerava as condições concretas dos alunos e não apenas o conhecimento do professor. Infelizmente, a intenção de Freire (2021), de alfabetizar o maior número de pessoas, acabou por condená-lo ao exílio, sendo considerado ou tido pela ditadura como um perigoso subversivo. Freire (2021), na trajetória de exilado, continuou semeando esperanças por onde passou, passando pela Bolívia, Chile, ensinando em Harvard, indo posteriormente residir na Suíça, de onde viajou para diversos países africanos, dando sua contribuição educacional na alfabetização de adultos e formação de professores.

Weber (2021, p.17) pontua o contexto histórico em que Paulo Freire viveu, em busca da superação do analfabetismo:

Importa destacar que Paulo Freire nasceu no contexto de um mundo recém-saído da Primeira Guerra Mundial, marcado pelos acontecimentos relacionados à Revolução Russa, os quais alimentavam anseios de mudança nas sociedades e nas perspectivas de vida das pessoas, além do prenúncio da Segunda Guerra Mundial, atravessada pela vivência do fascismo e do nazismo e pelo estabelecimento posterior da Guerra Fria. [...] O analfabetismo, aliás, era concebido como chaga nacional, sendo, por isso, objeto de campanhas as mais diversas que, todavia, não tinham êxito, processo bem analisado por Beisiegel, nos anos 1970. (Weber, 2021, p. 18)

Se há uma subversividade em Freire (2021) é a sua postura crítica diante de qualquer autoritarismo por parte do professor. Assim, como a filosofia kantiana valoriza a autonomia, vemos em Freire (2021) uma constante busca da passagem da heteronomia para a autonomia. Não se educa as pessoas para a obediência, educam-se as pessoas para que aprendam a pensar com base nos próprios pensamentos, aprendam a agir de maneira produtora em relação à assimilação do conhecimento científico. A educação tem o poder de transformar politicamente uma sociedade, afirmava constantemente Freire (2021) e isso certamente foi o que incomodou a ditadura na época em relação ao patrono da educação brasileira. Freire (2021) é estudado nos dias de hoje em diversas universidades do mundo, expressão de uma tendência pedagógica contra-hegemônica, juntamente com outra expressão, de uma pedagogia voltada para se pensar nos mais desfavorecidos que seria a pedagogia histórico-crítica de Demerval Saviani.

Freire (2021) propõe uma pedagogia que respeite a aprendizagem, que promova a autonomia e a formação da população. O autor afirma que ser professor, além de ensinar, é provocar o aluno ao processo criativo de perceber o mundo com olhos iluminados pelos saberes escolares (FREIRE, 2021). O professor, em sala de aula, pode gerar uma atmosfera impactante quando considera a realidade dos estudantes, o que gera valorização da realidade dos alunos no processo ensino-aprendizagem. Outrossim, o professor faz o aluno se pôr em estado de reflexão, bem como busca sanar suas dúvidas a fim de que se transforme em pesquisador das próprias ideias, o que traz autonomia à sua aprendizagem.

Se há uma prática exemplar como negação da experiência formadora é a que dificulta ou inibe a curiosidade do educando e, em consequência, a do educador. É que o educador que, entregue a procedimentos autoritários ou paternalistas que impedem ou dificultam o exercício da curiosidade do educando, termina por igualmente tolher sua própria curiosidade. Nenhuma curiosidade se sustenta eticamente no exercício da negação da

outra curiosidade. A curiosidade dos pais que só se experimenta no0 sentido de saber como e onde anda a curiosidade dos filhos se burocratiza e fenece. A curiosidade que silencia a outra se nega a si mesma também. O bom clima pedagógico democrático é o em que o educando vai aprendendo à custa de sua prática mesma que sua curiosidade como sua liberdade deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício. Limites eticamente assumidos por ele. Minha curiosidade não tem o direito de invadir a privacidade do outro e expô-la aos demais. (Freire, 2021, p. 82).

De acordo com Freire (2021), negar-se a entender a criatividade do outro é fracassar enquanto docente. O fracasso está presente como nunca nas escolas, se analisarmos como os alunos, e até mesmo a sociedade, se comportam no cotidiano. Para Freire (2021), é importante entender que o fracasso escolar não é de um aluno em particular, mas resultado de condições sociais que o levam a fracassar nesse ambiente, o que o leva à reprovação. Quando a educação não busca a autonomia dos estudantes, formam-se seres humanos robotizados e com só um aprender: copiar, sejam os discursos ou as ideias, por falta de estímulo do meio cultural e educacional.

O fracasso escolar, para Freire (2021), não é o fracasso de um aluno avaliado individualmente, mas das condições históricas que o oprimem e contribuem às vezes até para o fato de que esse fracassado acredite que seu fracasso é resultado de sua falta de esforço. Para Freire (2021), a não aprendizagem de um aluno é reflexo das grandes desigualdades sociais da sociedade que culminam em um processo também de exclusão social no ambiente escolar, que acaba sendo expresso na perspectiva de uma reprovação que é considerado, por vezes, fracasso escolar individual de um determinado aluno (a).

Freire (2023) enxerga na necessidade de superar o analfabetismo para se consolidar a democracia num determinado país, porque é pelo exercício da leitura crítica de mundo (e não apenas mecânica) que temos a oportunidade de olhar para o mundo com olhos diferentes, de maneira a enxergar principalmente as causas das desigualdades sociais. Nos dizeres de Freire (2023, p. 124):

O nosso grande desafio, por isso mesmo, nas novas condições da vida brasileira, não era só o alarmante índice de analfabetismo e sua superação. Não seria a exclusiva superação do analfabetismo que levaria a rebelião popular à inserção. A alfabetização puramente mercancia. O problema para nós prosseguia e transcendia a superação do analfabetismo e se situava na necessidade de superarmos também a nossa inexperiência democrática. [...] Não seria, porém, com essa educação desvinculada da vida, centrada na palavra, em que é altamente rica, mas na palavra “milagrosamente” esvaziada da realidade que deveria representar, pobre de atividades com que o educando ganhe a experiência do fazer, que desenvolveríamos no brasileiro a criticidade de sua consciência, indispensável à nossa democratização.

Assim, por este fragmento do pensamento de Freire (2023), podemos perceber que, muito diferente de alguns atribuírem o demérito de doutrinador, sua pedagogia era extremante aberta ao diálogo, valorizando o exercício racional da procura pela verdade, sempre respeitando e sendo um promotor da vivência democrática. Para Freire (2023), não há democracia sem exercício do espírito crítico, que leva ao respeitoso questionamento, e aí abre-se espaço para a discussão democrática.

Ghiraldelli Jr. (2012) pontua que Paulo Freire é mais reconhecido internacionalmente do que no próprio Brasil do qual teve de exilar-se. Parece-nos oportuno, nesta pesquisa, ressaltar os estudos deste autor para pensarmos em uma educação emancipadora que transforme a vida das pessoas. Freire (2021) pontua que a avaliação no ambiente escolar tem de considerar a realidade do educando e ir além do mero enciclopédismo. Para o autor, a educação é muito mais que a mera memorização de conteúdos enciclopédicos, pois objetiva a emancipação humana. A autonomia é vista por Freire (2021) como ponto central na educação, a qual não deve ser enciclopédica e bancária, como um processo em que o professor deposita conteúdos na mente do aluno e depois aplica uma avaliação para ver se ele memorizou determinado assunto, e ainda são reprovados aqueles que não reproduzem os conhecimentos que foram ofertados pelo professor.

Conforme Freire (2021), é preciso romper com essa lógica de acúmulo de conteúdos meramente enciclopédicos que não proporcionam a emancipação humana e adotar uma pedagogia que trabalhe pela conquista da autonomia. A pedagogia da autonomia de Freire (2021) é de grande importância para que o conhecimento ocorra a partir, não de uma mera reprodução do que foi ensinado, mas de uma análise crítica da sociedade. Nesse sentido, é relevante buscarmos, diversas formas, promover um conhecimento emancipador e não meramente a reprodução de um determinado modo de entender uma posição de mundo. Pontuamos, ainda, que a pedagogia da autonomia encontra suas bases no iluminismo, que propunha que as pessoas buscassem a autonomia como critério supremo do aperfeiçoamento do ser humano pelo exercício de pensar sobre si mesmo.

Freire (2022) destaca que a educação deveria ocorrer em contexto em que os saberes do educando não fossem desprezados, e a própria condição cotidiana fosse considerada, o que se contrapõe à educação bancária, na qual os conteúdos são propostos de maneira arbitrária pelo docente.

O diálogo pedagógico implica tanto o conteúdo ou objeto cognoscível em torno de que gira quanto a exposição sobre ele feita pelo educador ou educadora para os educandos [...]. Critiquei e continuo criticando aquele tipo de relação educador-educando em que o educador se considera o exclusivo educador do educando. (Freire, 2022, p. 164).

Portanto, para Freire (2022), o aluno também possui saberes e não apenas o professor, o que rompe com o entendimento de que o professor é o dono do saber. Na questão da avaliação escolar, a partir de Freire (2022), há um enfoque significativo nas escolas hoje em dia com relação ao processo de exame, em que se verifica se o aluno memorizou conteúdos e não se ele intensificou sua leitura crítica de mundo. Para Freire (2023) a educação é uma prática da liberdade em que os alunos, paulatinamente, passam a viver de forma autônoma, aptos para o debate democrático, visando defender posicionamentos, mas sempre numa atitude respeitosa como deve ser a atuação de cada ser humano.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo buscamos realizar uma revisão/discussão bibliográfica com base nos estudos de Bernard Charlot e Paulo Freire e desenvolver um diálogo entre esses autores. O conceito de “saber”, de Charlot (2001), relaciona-se com o conceito de “pedagogia da autonomia”, de Freire (2021). Ambos entendem a educação como criação do ser humano, uma vez que o saber está ligado à cultura e não a um saber robotizado. Ambos apontam que o fracasso escolar pode ser uma reprodução das condições sociais de desigualdade presentes na sociedade em todos os tempos, sobretudo se vivemos em uma sociedade neoliberal.

Para Charlot (2001, 2014), o fracasso escolar não é algo apenas de um aluno, de um indivíduo, mas é o resultado de todo um construto social. Charlot (2001) direciona suas reflexões para uma posição diferente da chamada meritocracia reinante na sociedade, que divulga a narrativa de que todos que dispõem de acesso à educação são responsáveis pelo próprio sucesso ou fracasso. Assim, para Charlot (2001), a educação é um fenômeno mais social do que individual, e as avaliações em formato de exame, que podem ocasionar a reprovação do aluno, demonstram o fracasso da sociedade e não apenas da escola.

Segundo Freire (2021, 2022), a educação é propulsora da autonomia e não da mera repetição de conteúdos. O enciclopedismo é a grande inspiração para uma educação bancária, a qual deve ser combatida. Para o autor, cada educando é portador de saberes que advêm de seu cotidiano. É papel da instituição escolar auxiliar o educando a ler o mundo não mecanicamente, mas lê-lo de maneira a reconhecê-lo com novas visões, inclusive políticas. A educação deve caminhar para um processo de emancipação dos sujeitos, no qual deixem a heteronomia e busquem a autonomia.

Assim sendo, no presente artigo, apontamos que nossa sociedade por vezes é marcada pelo ideário neoliberal, o que justifica o fracasso individual de um aluno. No entanto, novas perspectivas se abrem, na medida em que Charlot (2001) e Freire (2021) compreendem a importância da dimensão social

no processo do conhecimento humano. Ademais, os professores, a partir de sua vivência escolar, são convidados a pensar em processos avaliativos menos segregadores e mais propiciadores de sensibilidade para os saberes que os educandos possuem do seu cotidiano, que podem ser utilizados em prol do desenvolvimento da sua autonomia pessoal e intelectual.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 jul. 2018.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2014.
- CHARLOT, Bernard. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- DIAS SOBRINHO, José. **Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado**. Florianópolis: Insular, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 69. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. **As lições de Paulo Freire: filosofia, educação e política**. Barueri: Manole, 2012.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 10. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1992.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2014.
- MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão *et al.* A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v9i1.21835>.
- NIETZSCHE, Friedrich. Para além de bem e mal. *In*: NIETZSCHE, Friedrich.

Obras incompletas. Tradução de Rubens R. Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores). p. 160-189.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens:** introdução lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

WEBER, Silke. Paulo Freire, o Recife os tempos fundantes de seu pensamento educacional. In: SANTIAGO, Maria Eliete; BATISTA NETO, José (Orgs.).

Olhares sobre Paulo Freire: vida, história e atualidade. Recife: Cepe, 2021.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

2

O REGGAETON, A CULTURA E A IDENTIDADE PRESENTE NA CANÇÃO E VIDEOCLÍPE “EL APAGÓN” DE BAD BUNNY

Alisson Ribeiro de Mello

Lucimar Araujo Braga

1. INTRODUÇÃO

A motivação desta pesquisa é resultado das práticas docentes realizadas durante a pandemia da COVID 19, no projeto de extensão “Espanhol como língua de instrução: escrevendo histórias”. Por meio da abordagem de ensino e aprendizagem da língua espanhola numa perspectiva cultural, o objetivo geral foi proporcionar uma maior proximidade da cultura latino-americana e hispânica entre os docentes e discentes, de um curso de Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa e o Centro de Socioeducação e Semiliberdade do curso de Letras Português e Espanhol, no formato remoto.

A reflexão se dá com a utilização do gênero textual música que foi adotado o reggaeton para promover debates que relacionam poder, raça e classes sociais, por ser um estilo musical que em seu início foi estigmatizado e reprimido por instâncias comunicativas, educacionais e estatais promovidos por preconceitos. O movimento de resistência e ressignificação que a comunidade do reggaeton promoveu para inverter esses estigmas, resultou na expansão e ascensão deste estilo musical, rompendo fronteiras sociais, culturais, identitárias e linguísticas.

O reggaeton, atualmente é responsável pela maior exportação e exposição da cultura e língua espanhola no âmbito mundial, ou seja, a compreensão sobre este estilo musical, não aborda apenas um estilo musical, mas se trata de um movimento cultural carregado de multiplicidades culturais, identitárias e linguística que, em conjunto dão expressividade e êxito musical no cotidiano, em nível global.

O presente trabalho que tem como objetivo compreender de que maneira as manifestações linguísticas e culturais contribuem na construção de identidades coletivas e individuais no gênero musical reggaeton. Desta maneira, o desenvolvimento do artigo se configura em um entrecruzamento

entre as percepções de linguagem, cultura e identidade, pois, segundo Hall (2003), a cultura é um ambiente que comporta disputas de significações, que são compreendidas como representações linguísticas dos espaços que os sujeitos são situados. Além disso: “A linguagem verbal é, então, a matéria do pensamento e o veículo da comunicação social. Assim como não há sociedade sem linguagem, não há sociedade sem comunicação.” (PETTER, 2003, p.11).

A linguagem como veículo de comunicação demonstra que uma disputa não se configura em uma escala limitada, mas sim na representação global, neste caso, por conta da globalização que o reggaeton promove, constituída e constituindo processos que rompem fronteiras nacionais, conectando novas comunidades e organizações sociais, de modo a resultar em uma identidade de sujeitos híbridos pelo impacto da expansão cultural latina que o gênero executa.

Entender que a identidade está associada intrinsecamente com questões de representações facilita compreender as combinações e recombinações de representações identitárias e seus respectivos efeitos em como as identidades podem ser perceptíveis e representadas pelos diversos códigos linguísticos. Além disso, de acordo com Hall (1997), a cultura é considerada um enorme texto que se associa a diversos subtextos que apresentam diferentes funções quanto às suas representações.

Assim, este artigo se inicia com uma explanação sobre a questão da identidade, segue para uma contextualização sobre o reggaeton, passa a discorrer sobre as questões de cultura, identidade e linguagem, abarca a metodologia e se debruça sobre a obra e a representação do artista trazido para esta análise, Bad Bunny e termina com as considerações finais.

2. CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA EM PORTO RICO

O reggaeton é um gênero musical originário da bacia caribenha por meio de uma herança cultural existente em Porto Rico pela colonização espanhola e escravização dos povos africanos em terras latinas, se configurando como uma identidade cultural, reflexo da procura social porto riquenha a respeito de uma identidade nacional (BAGGIO, 1998).

O debate sobre uma consciência nacional no continente latino americano, é de suma importância quando se desdobra em reflexões pertinentes às questões de identidade, política, movimentos sociais e identidade cultural, por conta de sua configuração como Estado proveniente de uma vasta diversidade étnica. Nesse sentido, é importante salientar Porto Rico como um estado associado dos Estados Unidos, entretanto sua representação cultural e identitária é potencializada por uma perspectiva latina permeada, por embates coloniais, conforme se percebe na citação:

Desde 1898, portanto, Porto Rico vive sob o domínio dos Estados Unidos. Colônia até 1952, ganhou, a partir de então, um novo status político: o de Estado Livre Associado (ELA). O novo status jurídico-político possibilitou uma maior autonomia na administração dos problemas locais, mas não rompeu com a condição colonial.” (BAGGIO, 1998, pg.3).

A construção cultural de Porto Rico é constituída por quatro fases, segundo a Baggio, pois na medida em que os tempos históricos foram ocorrendo, ocasionaram na elaboração identitária desses sujeitos, em primeiro momento a colonização espanhola somada com a cultura dos povos africanos, em segundo caso a imigração de hispano-americanos, resultados dos movimentos de independência no continente latino.

O terceiro ponto abordado por Baggio (1998), é a entrada violenta norte-americana em terras porto-riquenhas, em 1898, com intuito de homogeneização cultural em ações de desconstituir identidades já estabelecidas, entretanto, esse movimento obteve resultado contrário, pois firmou a herança africana.

A quarta fase cultural é iniciada a partir dos anos 40, quando o governo porto-riquenho tem como principal líder um nativo eleito, em 1948, sendo ele, Luis Muñoz Marín (BAGGIO, 1998).

2.1 O Reggaeton

Inicialmente o reggaeton foi denominado como um gênero “underground”, por apresentar características não comerciais e distantes das músicas populares na época, “Sendo um gênero de origem afro-diaspórica, o reggaeton compartilha, com outros gêneros urbanos da América Latina, um berço em comunidades marginalizadas.” (ARAGAO; RIBEIRO; ARAUJO, p. 03, 2021). É uma mistura entre rap em espanhol, reggae e dancehall, e atualmente utiliza de vários elementos tradicionais dos países latinos em sua composição, “[...] a origem da célula rítmica do reggaeton (o dembow), os fluxos entre o Caribe hispânico e o Caribe anglófono e o contato com os Estados Unidos.” (ARAGAO; RIBEIRO; ARAUJO, p.03, 2021) variando de artista para artista, como mencionado antes, seu nascimento percorre a bacia caribenha pelas camadas mais pobres da sociedade na época, principalmente de Porto Rico na metade da década de 90

Seu início foi de difícil aceitação, tendo sido reprimido por diversas instâncias, sendo elas educacionais, legislativas e comunicativas por conta de sua característica inicial “[...] mediados de la década del 90 las letras sexualmente explícitas del reggaetón y sus crónicas de la violencia cotidiana llegaron a oídos de una malhumorada clase media, que respondió al nuevo género musical con su propio estilo de hostilidad” (NEGRÓN-MUNTANER; RIVERA, p. 28, 2009).

Por ser um gênero originário de comunidades marginalizadas, mais especificamente a comunidade negra latina, adjunto de uma percepção violenta, culminou num estigma racial.

El objetivo era regular las letras y las imágenes de video del reggaetón. También lo era moderar los alegados excesos del baile que suele acompañarlo, conocido como perreo, que se caracteriza por la sensual manera en que los participantes se estriegan unos contra otros al son del ritmo de origen jamaicano llamado dembow, que ha sido la espina dorsal del género” (NEGRÓN-MUNTANER; RIVERA, p. 29-30, 2009).

Esse regulamento partiu de várias instâncias públicas, principalmente por parte das organizações religiosas e veículos midiáticos a cada avanço e aumento da popularização do gênero dentro de Porto Rico “A la vez que la popularidad del reggaetón aumentaba, los medios de comunicación, las organizaciones religiosas y los guardabarreras culturales unieron sus esfuerzos para reprimirlo y regularlo” (NEGRÓN-MUNTANER; RIVERA, p. 31, 2009).

O esforço para conter o reggaeton por motivações raciais e econômicas, acabou com resultados contrários do esperado, conforme mais investissem na censura relacionando o gênero como um símbolo de mal social, mais o reggaeton crescia e ganhava destaque e sentido popular para as comunidades “[...] el género era básicamente un fenómeno de los sectores populares.” (NEGRÓN; RIVERA p. 32, 2009).

Entretanto, por volta dos anos de 2003 e 2004 o gênero foi tendo um melhor acolhimento, mas ainda assim carregado de estigmas por associarem a violência e narcotráfico. Por conta de toda repressão e criminalização que o gênero e os praticantes foram submetidos, por meio da linguagem ocorre uma inversão de valores que transgrediu e rompeu fronteiras demarcadas por preconceitos raciais e de classes “una vez que el reggaetón rebasó las fronteras de los barrios pobres, su represión también se hizo imposible por otra razón: el reggaetón era real” (NEGRÓN-MUNTANER; RIVERA, p.33, 2009).

Por mais que tenha ocorrido essa popularização e aceitação por parte da classe média, as medidas para parar a expansão e evolução do gênero nunca cessaram, entretanto, os artistas que produziam esse estilo, compreenderam que por meio da linguagem é possível fazer reggaeton com adaptações para as rádios, segundo Negron-Muntaner e Rivera (2009):

El alegado objetivo de la censura estatal era detener el avance de la música, pero el resultado fue la elaboración de letras aptas para la radio, con lo cual las canciones se popularizaron no solo entre la juventud de barrios y caseríos, sino también entre los jóvenes de clase media. (NEGRON-MUNTANER; RIVERA, 2009, p. 33).

Ao passo que o reggaeton crescia gradativamente em aspectos culturais e identitários, além de sua característica musical, passou a demarcar a existência e nascimento e modo de orgulho de uma cultura urbana, principalmente da comunidade negra latina em Porto Rico, pois ao mesmo tempo que é um estilo musical, é também uma representação de narrativas periféricas que foram invalidadas por questões históricas de colonização.

[...] la reputación global del reggaetón la que forzó a las elites puertorriqueñas a aceptarlo como un valioso producto cultural de exportación que genera atención y prestigio para la isla. Anteriormente, desdeñar el reggaetón era equivalente a menospreciar la cultura juvenil urbana, negra y pobre –es decir, desdeñarlo resultaba en extremo fácil–. Pero hoy el género representa una de las historias más impresionantes de triunfo económico y cultural puertorriqueño; un fenómeno que ha sido recibido con beneplácito quizás porque surge en un momento en el que muchas personas en Puerto Rico han perdido confianza en el gobierno y no creen que la isla pueda recuperarse de la corrupción rampante, la incompetencia de los liderazgos y el faccionalismo de los partidos políticos. (NEGRON-MUNTANER; RIVERA, 2009, p. 36-37).

Com essa perspectiva de que o movimento é real e adjunto de uma grande popularização entre os jovens de classe média, uma nova forma de composição e maior exposição no âmbito global, o estilo passou a ser respeitado e aceito pela cultura pop no que se tornou:

[...] el más importante producto de exportación cultural puertorriqueño desde Ricky Martin, el reggaetón revela cómo grupos sociales repudiados por el Estado, por los educadores y por los medios de comunicación han llevado una creación casera de la infamia subterránea a la popularidad global. (NEGRÓN-MUNTANER; RIVERA, p. 38, 2009).

E todo esse movimento de acerca do estigma e preconceitos que potencializaram no êxito comercial e cultural do reggaeton, indica que ele não é somente um estilo musical, mas sim uma representação de identidade e multiculturalismo.

Por ser um gênero que engloba diversas manifestações culturais, devido a herança da época da colonização e imigração de várias comunidades na bacia caribenha e especificamente em Porto Rico, é impossível pensar no reggaeton como um estilo unitário, pois sua característica é apresentar uma mescla de diferentes identidades (MONTEIRO, 2019).

2.2 O Estigma

Como mencionado nos tópicos anteriores, o que promove todo o movimento de repressão e várias tentativas de silenciamento ao surgimento do reggaeton antes de sua expansão em escala global, é ser uma representação de comunidades negras e pobres latinas primeiramente (MONTEIRO, 2019), ou seja, ela tem um caráter popular que foi submetida a diversas situações de controvérsia a medida em que ganhava popularidade “[...] a controversa opinião em Porto Rico sobre o reggaeton só ganha expressividade quando o ritmo transpassa sua bolha de marginalidade e entra para o mercado musical local, o mainstream” (MONTEIRO, p. 801, 2019).

O que remete às várias transformações que os artistas realizaram, de maneira a transgredir com os espaços que tinham dificuldades em acessar, à medida que conquistava espaço, a percepção preconceituosa se desenvolve, pois para a “[...] opinião pública é que as letras são violentas e obscenas, e portanto, deveriam ser escondidas” (MONTEIRO, p. 801, 2019).

Nesse contexto, enquanto o gênero repercutia apenas na comunidade marginalizada, sua existência, denúncias, eram negadas, alinhadas ao discurso que esse estilo iria corromper, especificamente os jovens “[...] em 1993, o governo de Porto Rico anunciou publicamente a proibição de vários discos de reggaeton por seus conteúdos de violência e palavras de baixo calão” (MONTEIRO, p. 801, 2019).

Toda essa tentativa de esconder e criminalizar a existência de tais representações culturais, culmina num movimento associado à construção das letras das músicas, que se tornaram mais palatáveis para a população branca de Porto Rico.

2.3 O Reggaeton atualmente

Após seu início conturbado e grande popularização nos anos de 2003-2004, ocorre o primeiro hit global, *Gasolina* (2004), do cantor porto-riquenho, Daddy Yankee, atualmente intitulado como pai do reggaeton, esta canção foi responsável pela expansão para além de Porto Rico, Panamá, Nova Iorque ao continente Europeu e América Latina (MONTEIRO, 2019).

Toda essa expansão do reggaeton atualmente, é reflexo de vários pontos, um deles é o acesso a internet na América Latina, como também a comunidade porto-riquenha presente nos Estados Unidos, que se configura maior que em seu próprio país

Para compreender esse alcance do reggaeton é importante conhecer também a ligação entre Porto Rico e os Estados Unidos da América. A ilha porto-riquenha é um estado livre associado aos Estados Unidos desde 1917, e, por meio da Lei Jones, os nascidos na ilha são reconhecidos também como cidadãos estadunidenses. De acordo com o Censo de 2010 mais de 4,6 milhões de porto-riquenhos vivem nos E.U.A, totalizando um percentual de 9,2% da população de origem hispana no país norte-americano, perdendo apenas para a comunidade mexicana. Os estados norte-americanos que contam com o maior número de porto-riquenhos são Nova Iorque, Flórida e Nova Jersey. Segundo a pesquisa realizada em 2016, a população estimada na ilha é de pouco menos de 3 milhões e 450 mil habitantes. Sendo assim, a população residente nos Estados Unidos supera a população que vive em seu local de origem. Esses dados são importantes para entendermos como e por que a indústria cultural incorporou o reggaeton. (MONTEIRO, p. 802, 2019).

Esses dados representam outra mescla cultural na identidade do reggaeton, pois ele apresenta vários elementos constituintes da cultura do hip-hop (MONTEIRO, 2019), porém a exportação de nomes latinos ao estrelato, não se configura dentro dos Estados Unidos, mas sim principalmente na Colômbia e Porto Rico, mas evidenciando o estigma racial de sua origem e a ascensão do gênero a classe média branca. De acordo com o Blog Nação Hip Hop:

A história do reggaeton segue em 2009 e tem como porta-estandarte dessa nova onda, o artista colombiano Balvin: Altamente persuasivo e tido como elegante por um extrato da classe média. Ele também é um latino-americano branco, privilegiado, beneficiário e reconhecido pelo sistema Pop colombiano, o mesmo que deu origem a ícones artísticos como Juanes e Shakira. Apesar dos papéis importantes atualmente desempenhados por vocalistas como Bryant Myers, Ozuna e Ñengo Flow, a preponderância de artistas brancos em um gênero originalmente planejado por negros figura como um dos aspectos problemáticos da ascensão do perfil global do reggaeton. O cenário das mulheres que cantam reggaeton também conta com várias representantes, tendo Ivy Queen como sua rainha e a nova geração com várias representantes, entre elas Karol G, Beck G, Natti Natasha, entre outras. (BLOG NAÇÃO HIP HOP).

O estilo se tornou uma união cultural e de identidade pela América Latina, utilizando-se de construções e significações individuais dos artistas na composição de suas músicas, resultadas da globalização, que segundo Hall (2020), é um movimento que ultrapassa os limites das fronteiras, unindo diversas comunidades, sujeitos, em novas significações de linguagem e identidade.

3. REPRESENTAÇÕES DE IDENTIDADE E CULTURA POR MEIO DA LINGUAGEM

A identidade é uma construção por dispositivos linguísticos que apresentam representações individuais ou coletivas, mas neste caso, uma expressão coletiva. E para melhor desenvolvimento, utilizaremos as percepções de cultura e identidade (HALL, 1997), que sujeitos dos mais diversos transitam para constituir sua identidade.

Hall (1997), define que o campo da cultura é compreendido como um espaço de conflito de significações que se tornam mais disputáveis com o progresso e transformações que a sociedade percorre.

E dentro desse campo de disputas é onde culturas subalternas a uma hierarquização, utilizam de brechas e estratégias linguísticas para resistir e constituir um espaço de valorização social, pois é nesse âmbito que a cultura se caracteriza:

[...] nas linhas complexas de resistência e da aceitação, da recusa e da capitulação, que transformam o campo da cultura em uma espécie de campo de batalha permanente, onde não se obtém vitória definitiva, mas onde há sempre posições estratégicas a serem conquistadas ou perdidas. (HALL, p. 255, 1997).

Por meio dessa cadeia complexa de atritos culturais que os sujeitos têm a possibilidade de questionar e reconfigurar tais realidades e espaços para transgressão e evolução social pelos recursos linguísticos, pois a construção da identidade cultural é produzida e significada pela linguagem.

Nessa percepção da cultura representada e significada pelo funcionamento da linguagem, molda a uma interpretação de significados coletivos acerca da cultura, pois para Hall (2020), a atribuição de sentidos pela linguagem, confere que os significados podem ser somente compreendidos pelo acesso comum à linguagem que culmina numa rede de representações. Dessa maneira, o processo do significado tem a linguagem como cerne da representação.

E toda essa representação, para Silva (2014), a identidade é existente por conta de sua relação com a diferença, que compartilham da mesma existência linguística de maneira ativas culturalmente, pois são produzidas em significações de mundo pela linguagem.

Este mesmo autor diz que a identidade é utilizada parra nos firmarmos naquilo que somos, por isso, a identidade é marcada na diferença porque uma pessoa não dispõe de apenas uma identidade e sim de múltiplas. Como exemplos citamos algumas identidades que uma pessoa do sexo feminino pode ter em função os hormônios em seu corpo: ao nascer sé uma criança e com o passar do tempo se torna adolescente, em seguida se transforma em uma mulher. Já no aspecto social uma pessoa determinada biologicamente com o sexo feminino

poderá se utilizar do gênero que ela quiser e se resolver ser mãe poderá ser gerando um bebê ou adotando. Nesta simples contextualização já se percebe umas quantas identidades que uma pessoa pode ter desde o seu nascimento até os 30 anos, por exemplo.

A diferença para Silva (2014), seria aquilo que uma pessoa não é em relação à outra, como ser alta e não baixa, ter o rosto mais alongado ou mais arredondado, enfim, a diferença é aquilo que me torna diferente de outra pessoa seja no aspecto, físico, social, histórico ou até mesmo político. Para o autor existe uma dependência entre a identidade e a diferença, pois, quando afirmo que sou de esquerda estou assumindo uma posição política diferente outras pessoas que são de direita. Assim, a diferença está correlacionada à diferença porque:

É apenas por meio de atos de fala que instituímos a identidade e a diferença como tais. A definição da identidade se ser brasileira, por exemplo, é o resultado da criação de variados e complexos atos linguísticos que a definem como sendo diferente ou de outras identidades nacionais. (SILVA, 2014, p. 77).

Pinto e Dias (2023), corroboram com a questão da linguagem explanado que as práticas heterogêneas de linguagem têm ampliado o entendimento sobre o lugar da identidade e da diferença na e para a linguagem já que os atos de fala apresentam as possibilidades de ampliar ou restringir uma mensagem veiculada pela cultura, como é o caso do gênero música utilizado neste artigo para entender como a música pode corroborar com a identidade de um povo, no caso o latino-americano.

4. METODOLOGIA

Este trabalho investiga de que maneira as manifestações linguísticas e culturais contribuem na construção de identidades coletivas e individuais, a partir do gênero musical reggaeton. Considera-se que será necessário o desenvolvimento de etapas de revisão bibliográfica, considerando que elas são, segundo Gil (2002), essenciais em praticamente qualquer pesquisa.

O enfoque principal se dá em torno dos conceitos de identidade, cultura e linguagem e, portanto, desenvolve-se a leitura “com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44). Entretanto, tendo em vista a ampla circulação de material e conteúdo musical/cultural na mídia, disponíveis majoritariamente pela internet, esses recursos também constituirão a amostra para leitura e embasamento teórico.

Além disso, considerando o reggaeton como um espaço de representações e letramentos, a partir de uma perspectiva que se entende como uma prática múltipla e historicamente situada, sendo uma de suas marcas culturais as combinações e modificações que o gênero promove, criando outras possibilidades

de recursos linguísticos em produções de mídias orais, verbais e imagéticas, ao longo da realização da pesquisa, será organizado um corpus de produções do gênero para análise.

Tendo sido determinados os critérios para a constituição desse conjunto de obras de reggaeton, sua análise se dará por meio da proposta de análise de conteúdo de Bardin (2016), que propõe a organização da análise, a partir da pré-análise, da exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação; oferecendo embasamento para aplicação da abordagem linguística para a análise da enunciação, no contexto das relações através da análise da letra da música *El Apagón* de Bad Bunny presente no quarto álbum do artista porto-riquenho lançado em maio de 2022.

Assim sendo, este artigo se ampara na pesquisa qualitativa com uma análise bibliográfica, focada no clipe intitulado *Un Verano Sin TI*, lançado em 6 de maio de 2022, a partir da música *El Apagón*, que é uma canção presente no quarto álbum de Bad Bunny.

5. DO ANONIMATO AO ESTRELATO: BAD BUNNY

Benito Antonio Martínez Ocasio (Porto Rico, 10 de março de 1994), mais conhecido como Bad Bunny, é um cantor e rapper porto-riquenho. Ficou conhecido em 2016 de forma independente por postar suas músicas na plataforma SoundCloud. Alcançou o estrelato em 2018 com seu primeiro álbum de estúdio “X100PRE”, que lhe rendeu o Grammy Latino por melhor álbum urbano. (ARAGÃO, RIBEIRO, ARAÚJO, 2021).

Atualmente ele é o maior nome e artista latino da história, segundo a revista *Billboard* (2021), Benito conquista um feito inédito, em todos os 64 anos da revista, nenhum artista tinha conquistado o topo das paradas americanas com um álbum totalmente em espanhol.

Apesar de Bad Bunny ser um artista de um gênero que apresenta características machistas e homofóbicas em algumas performances, seu posicionamento segue de extrema importância, pois ele é a figura de maior representação do estilo atualmente e apresenta uma posição consciente diante a adversidades sociais existentes:

Bad Bunny levanta a bandeira feminista, questionando e planteando outras formas de masculinidade como na música “Caro” onde defende o direito da mulher vestir como quiser e fazer do seu corpo o que quiser, sempre e quando seja por ela e não por outra pessoa. Também respalda os direitos da comunidade trans. Apareceu no programa Jimmy Fallon – *The Tonight Show*, usando uma camiseta com os dizeres: “Mataram a Lexa e não um homem de saia” para visibilizar o assassinato de Alexa, uma mulher trans em Porto Rico. (ARAGÃO, RIBEIRO, ARAÚJO, p. 07,2021).

Portanto, por ser um sujeito que apresenta grande relevância para o cenário da música urbana latina, que apesar de ser um gênero marcado por estigmas sociais devido a sua origem e herança cultural, não se exime de conter problemáticas relacionadas a questões de gênero e sexualidade.

5.1 Representação de Bad Bunny

Na música, *El Apagón* (é uma canção presente no quarto álbum de Bad Bunny, intitulado *Un Verano Sin TI*, lançado em 6 de maio de 2022), o cantor utiliza de vários recursos linguísticos, como a própria letra, adjunto a performances observadas no clipe, como forma de denúncia a questões urgentes que seu país de origem é submetido por questões políticas e econômicas. O clipe é construído em forma de documentário abordando vários tópicos que o governo porto-riquenho se mostra como ausente a tomar medidas para a população nativa.

Os tópicos denunciados por Benito, conferem em apagões e um movimento de gentrificação (segundo o dicionário da Academia Brasileira de Letras, corresponde a um investimento na infraestrutura em uma área urbana popular com o intuito de realocar os residentes populares, ou seja, enobrecimento da área) promovido pelo capital de empresários e empresas Estadunidenses.

A canção se inicia com batidas específicas de tambores presentes no ritmo do reggaeton, com uma abertura enaltecendo Porto Rico de várias maneiras citando diversos municípios do país, como também algumas figuras históricas, porém o termo “Cabrón” pode ser compreendida como um anúncio e aviso de que a população também está enfurecida diante as medidas inertes que o governo realiza.

Quadro 1: trecho da canção El apagón

“Puerto Rico está bien cabrón, ey Está bien cabrón
De Carolina salió el reggaetón
Y los hijo’ de puta de Bayamón (tú sabe) Ey, ey”

No seguinte trecho da música, o artista segue expressando sua admiração e valorização das terras porto-riquenhas, enaltecendo características climáticas, além de mencionar de forma honrosa os povos originários, “*el sol es taíno*”, taínos são os povos originários pré-colombianos na região de Caribe (NATIONAL GEOGRAPHIC, 2019). Outro ponto, é a intenção dele expressar a ideia de que todos querem ser latinos, o que pode se relacionar com o grande avanço

de construtoras de imóveis nas terras de Porto Rico com fins de promoção ao turismo em Porto Rico.

Esse fragmento dialoga com questões conectadas a identidade e construção cultural de maneira coletiva e também individual, pois a construção da identidade ocorre por meio da linguagem, mas de maneira que nega o outro, Bad Bunny, evidencia esse aspecto quando canta *“Ahora todos quieren ser latino’, no, ey”*, conforme a percepção de identidade relacionada a diferença de Tomaz Tadeu da Silva (2014), pois nesse fragmento da letra, ocorre a afirmação e negação de construção de sujeitos, pois Benito confirma sua identidade latina e porto-riquenha expressando a diferença de outros sujeitos que querem se sentir latinos, conforme um trecho da canção:

Quadro 2: trecho da canção El apagón

“Un saludo a mis vecino’ (de lo’ mío, ¿qué lo que?), ey Aquí el calor es diferente
 El sol es taíno, ey La capital del perreo
 Ahora todos quieren ser latino’, no, ey Pero les falta sazón
 Batería y reggaetón, ey, ey”

Toda essa manifestação de linguagens promovida pelo cantor, se relaciona com questões performativas, pois nós como sujeitos representados a partir da linguagem, realizamos coisas com a linguagem e pela linguagem (PINTO, 2007).

Nesse sentido, Benito, pode ser compreendido como uma fronteira textual que une a significação e representação cultural e identitária como um texto a partir do seu clipe, somado com a linguagem verbal, corporal, da letra e das demais formas de comunicação realizam, elas apresentam uma finalidade, pois segundo Pinto (2007), o sujeito apresenta alguma intenção ao se comunicar, ela é cercada de polissemias, pois através da linguagem se realiza diversos movimentos. É nesse campo da polissemia de sentidos e efeitos que Bad Bunny atua, performa e apresenta sua mensagem ao decorrer do clipe-documentário.

O videoclipe como mencionado apresenta momentos de enaltecimento de Porto Rico, como também um manifesto político e social, Benito, utiliza de sua influência para tornar público os problemas referentes ao abastecimento de energia que os porto-riquenhos enfrentam.

Conforme se observa na figura 1,

Figura 1 disponível em: la izquierda diario



A hashtag apresentada, #FUERALUMA, é um protesto referente a uma empresa que o governo contratou para melhorar o desenvolvimento de energia, entretanto, desde 2017, a empresa se encontra em condições precárias por causa do Furacão Maria que atingiu o país no ano de 2017. A condição que a empresa apresenta, resulta em vários apagões mencionados no clipe, como também uma referência de um perreo que ocorre iluminado a luz de lanternas, mas também com forte presença de toda a comunidade marginalizada que é a primeira representação cultural do reggaeton.

Assim, o cantor Bad Bunny seria a representação cultural e identitária que carrega e representa isso de maneira coletiva na forma de uma ação social.

[...] a ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma, mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. (HALL, 1997, p. 16).

A partir da noção do Bad Banny como alguém que representa um povo, parece haver a união de pontos de representações, sendo a indústria cultural da música uma forma de maior consciência da população porto-riquenha para a expressão individual e coletiva latina no mundo globalizado, ou seja, da cultura, para Hall (1997), a cultura é um elemento imprescindível de mudança histórica e social.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A linguagem é a principal forma de representação e significação do mundo para a sociedade, e através da linguagem é que se é possível realizar, fazer coisas, não somente pela comunicação verbal e escrita, mas por várias linguagens ao mesmo tempo, pois ela contribui para a construção de percepções de mundos, comunidades diferentes.

Nesse sentido a discussão se desdobra na configuração da cultura e identidade que são construídas pela linguagem e pela identidade que ocorre pela consciência da existência da diferença e reconhecimento do outro.

A origem do reggaeton foi delimitada por vários movimentos de repressão que de certa forma, reconheciam a identidade e produção cultural de outros sujeitos, mas devido a construção violenta da colonização e de como o reggaeton é uma herança e mescla principalmente da população negra latina, sua diferença e existência sofreu diversas tentativas de silenciamentos.

E nesse campo de significações culturais e disputas de identidades, que por meio da linguagem os artistas do reggaeton progrediram e firmaram uma das maiores contribuições culturais e expressões artísticas contemporâneas da América Latina de forma global, sendo um instrumento de consciência, como também de manifestação puramente popular para as rádios e outros veículos de comunicação.

O impacto do reggaeton ressignificou a identidade e a diferença, pelo conceito de latinidade globalmente, evidenciando em produções coletivas e individuais a opressão social, cultural e política sobre um povo que, com um artista encontrou na indústria cultural da música, formas de denunciar as questões sociais pertinentes a assuntos históricos de colonização, como um espaço cultural que propicia mais discussões acerca dos debates de gênero, sexualidade e racialidade.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Rafael. De Aragão.; RIBEIRO, Roger Lins de Albuquerque Gomes; ARAUJO, Simone. Ap. Alves de. **O eloquente discurso musical reggaetonero: A produção musical do reggaeton e sua reapropriação independente na obra de Bad Bunny**. In: XXXI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2021, João Pessoa. Anais do XXXI Congresso da ANPPOM, 2021.

BLOG Nação Hip Hpp, disponível em: <https://nacaohiphop.blogspot.com/2009/07/historia-do-reggaeton.html>, acesso em 10-08-2023.

BUNNY, Bad. El Apagón - Aquí Se Vive Gente (Video Oficial) Un Verano Sin Ti. Disponível em <. https://www.youtube.com/watch?v=1TCX_

Aqzoo4&t=933s .> Acesso em 16/10/2023.

BUNNY, Bad. El Apagón. Gravadora: Rimas Entertainment, 2022. (Duração: 3min21s) Disponível em <.https://open.spotify.com/intl-pt/track/0UvZcEfpzVyx47QsRbjyBz.> Acesso em: 16/10/2023.

BILLBOARD. Bad Bunny. Disponível em <. https://www.billboard.com/artist/bad-bunny/.> Acesso em 16/10/2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAGGIO, Gerab. Kátia. **A questão da identidade nacional em Porto Rico**. 1998, São Paulo. ESTEVEZ, J. B. **Conheça os “sobreviventes” de um genocídio que nunca existiu**. National Geographic, 2020. Disponível em <https://www.nationalgeographicbrasil.com/historia/2019/10/sobreviventes-genocidio-no-papel-indige-na-caribe-tainos-extintos-dna#:~:text=Os%20ta%C3%ADnos%20s%C3%A3o%20os%20povos,as%20especiarias%2C%20estranhas%20para%20eles.>. Acesso em 16/10/2023.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020. 64 pp. ISBN 978-85-8316-007-6.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. In: Educação & Realidade. jul/dez. 1997. p. 15-46.

MONTEIRO, Clara. Martins. **Funk e reggaeton: uma periodização histórica comparativa**. REVISTA EXTRAPRENSA, v. v.12, p. 798-811, 2019.

NEGRÓN-MUNTANER, F. RIVERA. Z. Raquel. **Nación Reggaetón**. Revista Nueva Sociedad N° 223, septiembre-octubre de 2009, ISSN: 0251-3552, <www.nuso.org>.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua e linguística. In: Introdução a linguística. São Paulo: Editora Contexto. 2003. p. 11-24.

PINTO, Joana Plaza, Conexões teóricas entre performatividade, corpo e identidades. Revista DELTA, 23-1, 2007 p. 1-23.

PINTO, Joana Plaza; DIAS, Ana Luiza Krüger. Barreiras ou pontos de inspeção? Ideologias linguísticas sobre migração e o modelo de comunicação moderno-colonial, 2023. disponível em: <https://doi.org/10.22409/gragoata.v28i60.53275.pt>.

ROJAS, Yesid Penagos. Lenguajes del poder. **La música reggaetón y su influencia en el estilo de vida de los estudiantes**. Plumilla Educativa, n. 10, p. 290-305, 2012.

SILVA, T. T. (organizador). **Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais**. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SOUZA, A.L. S. **LETRAMENTOS DE REEXISTÊNCIA: poesia, grafite, música, dança: hip hop**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. v. 1. 176p.

3

IMPLICAÇÕES DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL NA SOCIEDADE BRASILEIRA: NOVOS RUMOS À EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE UM CAPITALISMO AVANÇADO

Luan Tarlau Balieiro

1. INTRODUÇÃO

[...] o neoliberalismo se tornou hegemônico como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretar, viverem e compreenderem o mundo (Harvey, 2008, p. 13).

Inicia-se este texto com uma citação de Harvey (2008) a respeito do neoliberalismo. Destaca-se o fato de o autor caracterizá-lo como uma modalidade de discurso, constituindo-se, pois, em uma hegemonia, uma crença capaz de afetar nossas práticas cotidianas, nossos pensamentos, nossos ideários. Adiante, Harvey é enfático ao ponderar que, por ser uma modalidade de discurso a partir da instauração de uma hegemonia, o neoliberalismo orienta interpretações, vivências e compreensões acerca do mundo, da sociedade, do Estado. É exatamente por intermédio dessas informações que se chega à noção de que os preceitos neoliberais se condensam em uma doutrina que altera subjetividades, a ponto de reproduzir discursos que privilegiam demasiadamente a vida individual, o incentivo à competição, à máxima de resultados, ou seja, tem-se, ainda, a consolidação da ideia de que as privatizações são necessárias para almejar a tão aspirada qualidade. Com isso, a noção de bem comum é atenuada cada vez mais, de forma a prevalecer o consenso de que o público é ineficaz e infrutífero. Nesse sentido, o conceito de educação como bem público perde sua essência, o que nos leva a uma realidade deveras preocupante: a educação se tornou uma mercadoria, um produto, remetendo-se à indagação: quanto vale a educação, afinal?

Mediante o exposto, Mascaro (2013, p. 124) profere significativas reflexões sobre o neoliberalismo, ao postular que “[...] não é uma política dos capitais contra os Estados, é uma política dos capitais passando pelos Estados. Os graus

de liberalização são empreendidos por meio de políticas econômicas estatais”. A partir disso, verifica-se que, no modelo de desenvolvimento pós-fordista, o número de ocorrências de bens atingidos é superior ao número de ocorrências de operações realizadas no modelo fordista. Ao explorar novas tecnologias, que vão da eletrônica à biologia e genética, a natureza apreende mercadorias como uma restrição mais ampla. Em um contexto globalizado, no qual o capitalismo avança com o advento da Indústria 4.0, e se considerarmos, sobretudo, todas as complexidades vivenciadas na pandemia ocasionada pela covid-19, a educação recebe novos contornos, sendo, a título de exemplo, ‘plataformizada’ e ‘neoliberalizada’ com o discurso da qualidade, da gestão por resultados e da eficiência proclamado por instituições empresariais, as quais reforçam conceitos, como os de empregabilidade, empreendedorismo, competências para competir, dentre outros.

O que se precisa ponderar neste momento é que o Estado envolve negociações sociais. Há relações de poder, mas também há as contrarrelações de poder. O Estado não é um ente abstrato; é uma instituição capturada por uma classe que se utilizará de seu poder para impor seus interesses unilateralmente sobre toda sociedade, porém sempre em uma relação conflitual e contraditória. O Estado desempenha diferentes papéis, mas devemos pensar: o que está em jogo quando consideramos interesses econômicos? Logo, pensar a ideia de sociedade é, indubitavelmente, pensar em um sistema de relações, que são modos de existir do ser social. A sociedade sempre é produto da ação recíproca dos homens. É uma relação objetiva e subjetiva; é individual e coletiva. Produzimos as condições. Nesse âmbito,

[...] o Estado não representa um poder que paira acima da sociedade; pelo contrário, é expressão política da estrutura de classes inerente à produção. Embora se coloque como representante dos interesses gerais, o Estado constitucional não está acima dos conflitos, mas profundamente envolvido neles, ou seja, **insere-se e define-se pelos próprios conflitos e contradições da vida material**, sendo simultaneamente um fator de coesão e regulamentação social (Carvalho, 2016, p. 82, grifos meus).

Concorda-se notoriamente com Carvalho (2016), em especial quanto à acepção de o Estado se equivar a uma estrutura política, que se sobrepõe à sociedade, mas faz parte dela. Assim, depreende-se que, em uma situação de luta de classes, esta é conformada pelo Estado, que molda costumes, modos de vida, *habitus*, formas de sociabilidade. O Estado não é só um aparelho de repressão, mas também de constituição social, influenciando na constituição das subjetividades. Dessa maneira, o neoliberalismo engendra a noção de que o campo educacional é o espaço central para a formação de valores e o desenvolvimento de atitudes basilares frente às novas condições sociais da expansão capitalista.

Ante os postulados discorridos, o objetivo deste texto é apresentar reflexões a respeito das implicações da racionalidade neoliberal na sociedade brasileira, especialmente em tempos tão globalizados que ressignificam a educação, a ponto de vislumbrá-la como uma mercadoria que funciona à lógica do capital. Para tanto, recorre-se às teorizações de Harvey (2008; 2011), Mascaro (2013), Dardot e Laval (2016), Carvalho (2016; 2020), Peroni e Lima (2020) e em demais referenciais atinentes aos aspectos que compreendem a expansão do capitalismo a partir do neoliberalismo, como as parcerias entre o público e o privado, a constituição do sujeito neoliberal, dentre outros assuntos. Metodologicamente, trata-se de um estudo exploratório com abordagem qualitativa.

Ademais, faz-se oportuno evidenciar como este texto se organiza. Nesta Introdução, a primeira seção do texto, contextualiza-se a temática, de maneira a expor o objetivo do capítulo. Na segunda seção, discute-se a respeito das especificidades da reforma do aparelho do Estado no Brasil e a legitimação do neoliberalismo. Na terceira seção, reflete-se sobre a racionalidade neoliberal, com vistas a se pensar acerca de seu poder hegemônico e produtor de alterações de subjetividades. Em seguida, na quarta seção, discorre-se sobre a atuação do empresariado no campo educacional, a partir de reflexões que são consideradas fulcrais à investigação. A quinta e última seção é destinada às ponderações diante de todas as explicações realizadas.

2. A REFORMA DO APARELHO DO ESTADO NO BRASIL E A LEGITIMAÇÃO DO NEOLIBERALISMO

O neoliberalismo é a *razão do capitalismo contemporâneo*, de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica e norma geral de vida. O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência (Dardot; Laval, 2016, p. 15, grifos dos autores).

Magistralmente, começa-se esta seção com um postulado de Dardot e Laval (2016), ao evidenciarem, em princípio, que o neoliberalismo se assume como uma construção histórica e norma geral de vida. Para tanto, faz-se pertinente perpassar pela sua legitimação, a fim de compreender suas nuances. Como nos demais países da América Latina, o processo de legitimação do neoliberalismo no Brasil foi conduzido pela reforma do aparelho do Estado¹,

1 No Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, verifica-se que tal reforma concerne à “[...] administração pública em sentido amplo, ou seja, à estrutura organizacional do Estado, em seus três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) e três níveis (União, Estados-membros e Municípios). O aparelho do Estado é constituído pelo governo, isto é, pela cúpula dirigente nos três Poderes, por um corpo de funcionários, e pela força militar” (Brasil, 1995, p. 12).

recomendada pelas Políticas de Ajuste Estrutural (PAE) do Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional. Assim, o neoliberalismo passou a operar por intermédio do Estado brasileiro. A reforma foi direcionada por meio da defesa de que esse seria o caminho mais apropriado para tornar o Estado uma instituição apta, competente.

De acordo com o Banco Mundial (1997), a eficiência do Estado equivaleria ao componente central para a ascensão do desenvolvimento sustentável e do enfrentamento às dificuldades sociais. Ademais, no Relatório intitulado “O Estado num mundo em transformação”, propagado em 1997, o Banco Mundial, ao atribuir um enfoque à atuação das agências internacionais quanto às reformas estatais nos países periféricos, demarcou que “[...] o apoio externo pouco pode realizar quando falta a disposição interna de reformar” (Banco Mundial, 1997, p. 16). Por sua vez, no Brasil, essa “disposição interna de reformar” não fora escassa aos governantes eleitos a partir da década de 1990. No documento “Brasil: um projeto de reconstrução nacional”, divulgado em 1991, as orientações gerais para a admissão do ideário neoliberal no país já se consignaram no decorrer do governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992).

Todavia, a neoliberalização estatal é efetivada, de fato, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2003) e tem seu prosseguimento por Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), Dilma Rousseff (2011-2016), Michel Temer (2016-2018) e Jair Messias Bolsonaro (2019-2022). Na acepção de Boito Júnior (2003), o neoliberalismo se instaura no Brasil aos moldes da Terceira Via. Importa, neste momento do texto, apresentar a seguinte informação: Luiz Carlos Bresser-Pereira, Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado, compreendendo o período de 1995 a 1998, realizou um estágio na Inglaterra e, posteriormente, voltou-se preparado para aplicar os princípios da Terceira Via no processo de reforma do Estado brasileiro. Essa forma de neoliberalismo, com respaldo na proposta do “capitalismo humanizado”, foi intensificada, em certa medida, pelos governos de Lula e Dilma, caracterizando-se como uma espécie de “terceira via da periferia”. Contudo, o seguimento do ideário neoliberal nesses governos não significa homogeneizá-los. Apesar de partilharem dos princípios neoliberais, há distinções substanciais entre eles.

Centra-se no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Nele, é possível assinalar que o maior desafio consistia em estabilizar a economia e reduzir o aumento da dívida nacional. Para alcançar esse objetivo, foram realizadas a reforma e a privatização de empresas estatais (particularmente empresas estatais nos setores de telecomunicações e mineração). Nesse período, as ações governamentais se condensam na aprovação da Lei de Responsabilidade Financeira (LRF), além da principal política de superávit para apoiar o

pagamento da dívida, a qual, acentuadamente, cresceu quando FHC estava em evidência. Faz-se prudente, nesse contexto, salientar que o governo em questão passou a ser caracterizado pela aplicabilidade de uma política neoliberal mais árdua. Como bem ressalta Fávoro (2014, p. 375), de uma política na qual “[...] o empresariado atuou de forma intensa na sociedade civil, expandindo-se para o campo antes exclusivo das políticas públicas”. No campo educacional, por exemplo, o enfoque do governo FHC se direcionou às políticas do Ensino Fundamental, a saber: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), a TV Escola e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

No que concerne ao exposto, depreende-se que a reforma do aparelho do Estado e a legitimação do neoliberalismo no Brasil foram intercedidas por um conjunto de atores sociais (ora nacionais, ora internacionais). Para Robertson (2012, p. 291, grifos meus), apesar de ser “[...] tentador pensar no neoliberalismo como uma arquitetura reguladora global imposta de cima para baixo [...], como todos os projetos políticos, **o neoliberalismo requer um trabalho contínuo por meio de atores socialmente situados**”. A partir disso, determina-se que o principal documento orientador da reforma do aparelho do Estado no Brasil foi o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, divulgado em 1995. Conforme postula o documento, o qual é essencialmente motivado pelas recomendações do Banco Mundial, o descontrole fiscal ocorrido no Brasil durante a década de 1980 foi designado pela “[...] redução nas taxas de crescimento econômico, aumento do desemprego e elevados índices de inflação” (Brasil, 1995, p. 10), sendo tudo originado da atuação infrutífera do Estado desenvolvimentista.

A solução para esse hipotético descontrole fiscal consistiria na efetivação de reformas nas instituições estatais, com o objetivo de substituir o modelo de gestão burocrática dos países em desenvolvimento por um modelo de gestão gerencial alicerçado na lógica empresarial. A adoção desse modelo aumentaria a eficiência da administração pública, pois permitiria ao Estado fornecer serviços públicos de alta qualidade a “clientes cidadãos” a baixo custo (Brasil, 1995). O argumento pela institucionalização das reformas parte da premissa de que essa seria a forma de modernizar o país e integrar o Brasil, como analisam Melo e Falleiros (2005), à era da globalização.

Assim, como um produto da anuência ao modelo de administração gerencial, “[...] o Estado abandona o papel de executor ou prestador direto de serviços [...]”, permanecendo-se, porém, “[...] no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços como educação e saúde, que são essenciais para o desenvolvimento [...]” (Brasil, 1995, p. 13). Desse modo, na direção de uma concepção neoliberal ortodoxa, o Estado deveria se

restringir a proporcionar as condições basilares para a coesão social na forma de políticas públicas direcionadas, pois estas constituem a maneira mais eficaz de investimento social.

Referente ao assunto, Hayek (1990, p. 124) explana que o “[...] tratamento irrefletido dessas questões [sociais] poderia criar problemas políticos graves e mesmo perigosos”. No ideário do estudioso, “[...] não há dúvida de que, no tocante à alimentação, roupas e habitação, é possível garantir a todos um mínimo suficiente para conservar a saúde e a capacidade de trabalho” (Hayek, 1990, p. 124). O distanciamento do Estado no que tange à provisão direta das políticas sociais e a instauração do Estado mínimo não ratificam o entendimento de que o neoliberalismo propiciou a retirada do Estado do campo econômico. O que se tenciona afirmar é que a lógica neoliberal conduziu a mudanças na forma de intervenção do Estado na sociedade.

No intuito de colaborar com esses postulados, Santos (2011, p. 38) destaca que “[...] o retraimento do Estado [no campo das políticas sociais] não pode ser obtido senão através da forte intervenção estatal. O Estado tem de intervir para deixar de intervir, ou seja, tem de regular a sua própria desregulação”. Expondo de outra forma, o autor aventa que “[...] desregular implica uma intensa atividade regulatória do Estado para pôr fim à regulação estatal anterior e criar as normas e as instituições que presidirão ao novo modelo de regulação social” (Santos, 2011, p. 41-42). No âmago dessa teorização, Mascaro (2013, p. 118, grifo do autor) aclara que o “[...] neoliberalismo não é uma retirada do Estado da economia, mas um específico modo de *presença* do Estado na economia”. Na sequência, enuncia, também, que não é a “[...] retirada do Estado do cenário econômico, político, social e cultural de hegemonia, mas, sim, é uma presença massiva da forma política estatal, variando no caso os meios e os horizontes de sua atuação” (Mascaro, 2013, p. 124).

Ao ter em vista os mecanismos projetados para o distanciamento do Estado à ascensão direta dos serviços sociais, o quadro a seguir tem o objetivo de resumi-los. Veja-se:

Quadro 1 – Mecanismos que corroboram com o distanciamento do Estado às atividades sociais

I) Privatização: compreende-se como a transferência do domínio de bens públicos à esfera privada.
II) Publicização: concerne ao processo de descentralização aos setores públicos não estatais das ações de desenvolvimento de serviços que não abarcam o exercício do poder do Estado, porém “[...] devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica” (Brasil, 1995, p. 18).
III) Estímulo ao Terceiro Setor ou sociedade civil ativa: representam-se, especialmente, por Organizações não Governamentais (ONGs), as quais promovem serviços sociais com respaldo em ações voluntárias.

Fonte: Adaptado do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (Brasil, 1995).

Com o objetivo de expandir o Terceiro Setor e a sociedade civil ativa na Nova Gestão Pública, Barroso (2013, p. 14) afirma que “[...] é dada uma maior atenção e visibilidade, na retórica política, ao ‘local’ que passa a ser visto, sobretudo, como lugar de inovação e de mobilização”. Essas são, portanto, as maneiras de o Estado determinar o seu novo parâmetro de intervenção social. Para Montañó e Duriguetto (2011), as medidas demarcadas pela reforma requisitaram mudanças substanciais direcionadas, em específico, à liberação dos mercados, à privatização de indústrias e serviços, à flexibilização e desregulação do mercado de trabalho e ao crescimento do Terceiro Setor.

Conforme as diretrizes do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, apenas deveria continuar a cargo do Estado: “[...] a previdência social básica, o serviço de desemprego, a fiscalização do cumprimento de normas sanitárias”, bem como “o serviço de trânsito, a compra de serviços de saúde pelo Estado, o controle do meio ambiente, o subsídio à educação básica, o serviço de emissão de passaportes etc.” (Brasil, 1995, p. 41). Se direcionar a discussão ao campo das políticas educacionais brasileiras, verifica-se que as organizações internacionais se encarregam da tarefa de regulamentadoras, uma vez que elaboram documentos de políticas de repercussão mundial, e de reguladoras, tendo em vista que controlam o processo de aplicação das diretrizes presentes nos documentos.

Consequentemente, entende-se que a reforma do aparelho do Estado e a institucionalização da lógica neoliberal no Brasil conduziram ao aperfeiçoamento da capacidade desse Estado de intermediar os interesses do capital internacional imperialista em meio à redução da autonomia relativa do Estado brasileiro no planejamento e à regulação das políticas nacionais. Também com o intuito de sintetizar as informações teorizadas até o momento, considera-se o quadro a seguir.

Quadro 2 – Sínteses de informações acerca do processo de reforma do aparelho do Estado e de efetivação dos princípios neoliberais na fase de autonomia relativa do Estado brasileiro

Síntese 1	Descentralização das ações sociais do Estado à sociedade civil (setores privados e população no global).
Síntese 2	Centralização das deliberações políticas no Estado.
Síntese 3	Expansão dos setores privados e estruturação da “sociedade civil ativa”.
Síntese 4	Delegação fragmentária do poder de escolha política do Estado nacional às “instâncias de regulação supranacional”.
Síntese 5	Diminuição da autonomia relativa do Estado nacional brasileiro e aperfeiçoamento de seu papel mediador quanto às disposições do capital internacional imperialista.

Fonte: Balieiro (2022, p. 57).

Ao ter como base os postulados da reforma do aparelho do Estado no Brasil, tece-se a reflexão de que o papel de mediação do Estado brasileiro foi aprimorado de acordo com os interesses do capital internacional. Cada vez mais, a supervisão das políticas públicas brasileiras é terceirizada para instituições internacionais. A transferência do poder regulatório é uma moeda de troca para a integração do Brasil na política global. Notoriamente, esse fato conduziu a uma redução da autonomia relativa do país e a uma melhoria da sua natureza de mediação em termos de interesses do capital internacional.

Com base nas informações expostas, pondera-se que o Estado neoliberal não vislumbra a educação como um bem público, conforme é perceptível, até mesmo, na Declaração de Incheon (ONU, 2015); a educação, na perspectiva do Estado neoliberal, define-se como mais uma fonte de gastos sociais que deve, sempre que possível, ser polida. Compartilha-se da ideia de que a educação é um bem público, valendo-se das teorizações de Hirschman (1973) e Azevedo (2019). Na concepção do primeiro autor, os bens públicos “[...] são definidos como bens consumidos por todos os membros de uma dada comunidade, país, ou área geográfica, sem que seu consumo ou uso por um membro impeça o consumo ou uso por outro” (Hirschman, 1973, p. 102). Já para Azevedo (2019, p. 874):

[...] A necessidade de precisar o que é bem público reside no fato de que o sistema capitalista é um sistema baseado na produção e na troca de mercadorias, porém há bens que, tendo em vista o bem comum, não podem tornar-se mercadorias. Assim, a definição de bem público é uma forma de sinalizar que, mesmo no sistema capitalista, há bens que são produzidos, protegidos e disponibilizados por intermédio da esfera pública do Estado e não podem (ou não deveriam) ser objeto de mercadorização, de terceirização ou concessão em Parceria Público-Privada (PPP).

Por essa razão, bens públicos e bens comuns, como educação e conhecimento, quando inadequadamente considerados mercadorias ou bens pessoais, são submetidos a leis de mercados, de maneira a ilustrar modos de privatização, mercadorização, expropriação e “cercamento” (*enclosure*) (Azevedo, 2019). Na próxima seção, adentra-se na discussão acerca da racionalidade neoliberal, com o intuito de compreender suas especificidades.

3. RACIONALIDADE NEOLIBERAL: UMA GOVERNANÇA DE SUBJETIVIDADES

“O neoliberalismo emprega técnicas de poder inéditas sobre as condutas e as subjetividades. Ele não pode ser reduzido à expansão espontânea da esfera mercantil e do campo de acumulação do capital” (Dardot; Laval, 2016, p. 19). Conforme elucidam Dardot e Laval (2016), não se pode pensar o neoliberalismo² apenas como uma doutrina que objetiva a acumulação do capital. A discussão vai além disso. Quando se propõe a refletir sobre a racionalidade neoliberal, acredita-se ser necessário reportar às subjetividades (como demarcado no título desta seção, em uma ‘governança’ de subjetividades). Na acepção dos referidos autores, tem-se que o utilitarismo se constitui como a fonte do sujeito econômico racional, porém não é a forma literal de ‘empacotá-lo’. Sem abandonar o fundamento do utilitarismo, o liberalismo do século XIX se transmutou no neoliberalismo do século XX. Se o próprio indivíduo virtual passou por certas mudanças, então o individualismo e o egocentrismo não serão abandonados. Como uma calculadora engenhosa, o otimizador ainda é o alicerce racional para alocar recursos limitados entre alternativas. Presumivelmente, essa proposição se condensa nas atividades de economistas.

Embora o sujeito econômico permaneça como sendo a base do discurso dominante, na segunda metade do século XX, um novo sujeito racional apareceu, e o sujeito econômico passou a ser uma empresa do capital humano. Como o capital industrial, ele precisa ser constantemente valorizado. Pode-se definir isso como uma nova história que reavalia a competição capitalista real, já que a teoria neoclássica a suprimiu por meio do conceito de competição perfeita. Não há mais uma máquina em estado estacionário que tende a se equilibrar como o próprio mercado. Tem-se, hodiernamente, um sujeito empreendedor com o intuito de criar um desequilíbrio, quebrar convenções, produzir inovação, sempre permanecendo com a capacidade de se adaptar ao fluxo sustentável do capital (Dardot; Laval, 2016).

Assim, é pertinente depreender que o novo sujeito econômico se enxerga subjetivamente como uma empresa. Essa nova história se desprende da racionalidade total e considerou uma racionalidade limitada pela impossibilidade de adquirir informações plenas no que compete às condições em que a prática

2 Harvey (2008, p. 12) também apresenta que o neoliberalismo “[...] é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro”.

econômica deveria ser realizada. Tal sujeito ainda é uma pessoa que busca, de maneira inexcedível, mais utilidade, dispêndio, fortuna e mais capital. Tendo em vista que a lógica do capital confere por causar mais danos ao mundo natural e social, o consumismo e a lógica de mais consumo aniquilam até os próprios seres vivos.

Logo, a discussão nos conduz a refletirmos que os consumidores são produtos do governo impostos pela publicidade e pelo marketing; nesse âmbito, a mídia corporativa tem trabalhado, de modo demasiado, para clamar por ‘liberdade’ e ‘democracia’, sempre propagando esses elementos continuamente. Com isso, acaba-se com a verdadeira liberdade e democracia, já que se cogita uma determinada autonomia dos sujeitos – e a constituição de um desejo formado por suas interações.

Concernente ao exposto, vê-se que o “neoliberalismo equivaleria, assim, à mercantilização implacável de toda a sociedade” (Dardot; Laval, 2016, p. 21). Na realidade, como expõem os teóricos, é o que

[...] Duménil e Lévy sustentam quando escrevem: “*Finally neoliberalism is indeed the bearer of a process of general commodification of social relationships*” [“em última análise, o neoliberalismo é o portador de um processo de mercantilização generalizada das relações sociais”] (Dardot; Laval, 2016, p. 21, grifos dos autores).

Destarte, é válida a reflexão de que o neoliberalismo se engendra como uma racionalidade política, cujo papel é ampliar ao máximo a lógica do valor. Isso também significa que sua lógica ilimitada se espalhou por todas as áreas da vida social, tornando as relações, de fato, mercantilizadas. No cerne dessa questão, Carvalho (2020, p. 110) aclara:

O neoliberalismo pode até ser entendido como resposta aos problemas de ordem econômica, política e social atual e mesmo como uma resposta hegemônica, mas não é a única ou a mais adequada resposta. As relações humanas são contraditórias e, por isso mesmo, marcadas por conflitos e oposições sociais, podendo produzir alternativas aos desafios da sociedade atual, especialmente no sentido de superar as limitações geradas pelo individualismo e pela competição.

Diante desses postulados, constata-se que o desenvolvimento da sociabilidade é assinalado por contradições e por momentos de instabilidade estrutural. Nesse âmago, o capitalismo responde a esses momentos, isto é, encontra um novo ciclo de instabilidades que permite a reprodução no campo social, político e econômico. As crises cíclicas marcaram a nossa sociedade, desafiando-a pela busca por mecanismos de recomposição para continuar a reprodução. A partir disso, reflete-se que as crises são sempre de superprodução. Como se pode perceber, a tendência do capital é a competição, a recorrência a novos mercados, a novas mercadorias, a fim de torná-las

mais atrativas aos consumidores; em meio a esse processo, há contradições. Inclusive, há contradições e conflitos no âmbito político, mas que perpassam, antes de tudo, pela sociedade, especialmente se pensar na aplicação da gestão empresarial dentro da gestão pública.

Na concepção de Dardot e Laval (2016), o sistema neoliberal desintegrou o movimento democrático como nunca antes, o que nos levou ao que se denomina “era pós-democrática”, como os autores refletem. Um dos indícios mais enfáticos dessa ação corresponde a uma modificação no conceito de bem público e de seus preceitos de distribuição. Os direitos relativos à cidadania e aqueles consagrados na história como fruto lógico da democracia política têm sido indagados por uma acepção consumista de serviço público de um indivíduo que não tem obrigação alguma com a sociedade. Tendo isso em mente, direciona-se a reflexão às práticas efetivas do neoliberalismo, com o seguinte postulado de Harvey (2011, p. 177):

As práticas efetivas do neoliberalismo [...] sempre implicaram claro apoio para o capital financeiro e para as elites capitalistas (geralmente com base na teoria de que as instituições financeiras devem ser protegidas a todo custo e que é dever do poder do Estado criar um ambiente agradável para os negócios, o que resultaria em mais lucro). Fundamentalmente, nada mudou. Tais práticas são justificadas pelo apelo à proposição duvidosa de que uma “maré crescente” do empreendimento capitalista “levantaria todos os barcos”, ou seja, que os benefícios do crescimento composto trariam, como em um passe de mágica, benefícios a toda população [...].

Essa citação de Harvey (2011) possibilita que pensemos nas nossas funções circunscritas na sociedade. Nossas relações são permeadas por contradições, como bem chama atenção Carvalho (2020). Não são lineares. São relações marcadas por desigualdades, uma exclusão. Quando nos deparamos com a informação de que benefícios seriam concedidos à população, temos a consciência de que não é exatamente dessa forma que ocorre. É preciso ponderar que a desigualdade decorre a partir de alguns que detêm a propriedade, e outros, não. Isso produz diferenciações sociais. A distribuição não ocorre de forma igualitária à sociedade, manifestando-se, evidentemente, em outros campos.

Dessa maneira, pode-se pressupor, com subsídio em Dardot e Laval (2016), que “a nova razão do mundo” introduz uma forma subjetiva sem precedentes e constitui um desafio político e ideológico. Uma razão que aponta para nossas formas de sociabilidade, pensamentos hegemônicos e ações operacionalizadas. Nesse sentido, o debate sobre o neoliberalismo e seus impasses precisa ser analisado com inteligibilidade, sem que deixemos de nos enganar quando o discurso recai na noção de que o sujeito pode ser livre, um empreendedor de si mesmo. Conforme atestam os estudiosos em questão, a estratégia neoliberal

[...] consistirá, então, em criar o maior número possível de situações de mercado, isto é, organizar por diversos meios (privatização, criação de concorrência dos serviços públicos, “mercadorização” de escola e hospital, solvência pela dívida privada) a “obrigação de escolher” para que os indivíduos aceitem a situação de mercado tal como lhes é imposta como “realidade”, isto é, como única “regra do jogo”, e assim incorporem a necessidade de realizar um cálculo de interesse individual se não quiserem perder “no jogo” e, mais ainda, se quiserem valorizar seu capital pessoal num universo em que a acumulação parece ser a lei geral da vida (Dardot; Laval, 2016, p. 212).

Assim, reafirma-se que o capitalismo busca formas de reprodução. Na sociedade capitalista, todas as pessoas e coisas foram tornadas mercadorias; no mercado, trocamos – é uma relação de trocas. Em relação às leis do mercado, independentemente de quem detém o capital, percebe-se que, quando o outro compra a nossa força de trabalho, tem-se o controle de passar pelas mãos do Estado – este como esfera política, jurídica, que assegura os direitos dos sujeitos livres, iguais, para contratar. Quando as trocas se generalizam, vemos a esfera política que garante juridicamente os direitos dos sujeitos. A política está identificada com os indivíduos singulares, e é como se o Estado fosse o guardião desses direitos. Em última instância, assegura-se o cumprimento dos vínculos e a defesa da propriedade privada, contribuindo, desse modo, para a reprodução das formas sociais.

Por esse motivo, conforme preconizam Dardot e Laval (2016), o conhecimento e a crítica ao neoliberalismo são fundamentais, uma vez que apenas o entendimento dessa racionalidade pode fazer com que a resistência real se oponha e suscite outra razão no mundo. Como já mencionado, o neoliberalismo fomenta um processo de mercantilização das relações sociais. Na seção seguinte, centra-se a discussão no campo educacional, considerando, de forma mais pontual, esse processo, a partir da atuação do empresariado e suas consequências.

4. A ATUAÇÃO DO EMPRESARIADO NO CAMPO EDUCACIONAL: REFLEXÕES NECESSÁRIAS

[...]. **Os empresários são motivados pela busca do lucro**; as autoridades governamentais se orientam pelo desejo de serem reeleitas. As empresas recebem dos clientes a maior parte dos seus recursos; os governos são custeados pelos contribuintes. As empresas normalmente trabalham em regime de competições; os governos usam habitualmente o sistema do monopólio (Osborne; Goebler, 1998, p. 21, grifos meus).

Osborne e Goebler (1998) salientam um aspecto fundamental em relação à questão do empresariado: a busca pelo lucro. A competição se faz presente

em meio a essa procura, de modo a estimular os sujeitos a sobreviverem no mercado de trabalho regido pela lógica do capital. Se focalizarmos na educação, deparamo-nos com uma situação deveras preocupante:

Educação é um serviço como outro qualquer, alguém oferece e alguém adquire, alguém investe e alguém paga por aquilo. Educação não é um direito no sentido que a sociedade deve prover ao indivíduo. O direito à educação significa que qualquer um que puder pagar para adquirir conhecimento não pode ser impedido. Educação é como um hambúrguer, quem quiser matar a fome entra no estabelecimento de sua preferência e paga de acordo com o preço que estão vendendo [...] (Rachewsky, 2019 *apud* Peroni; Lima, 2020, p. 10).

Como a educação pode ser comparada a um hambúrguer? Trata-se de um serviço qualquer, o qual é oferecido a alguém à semelhança de um produto disponível na prateleira de um mercado? São indagações dessa natureza que nos permitem observar o quanto o caráter humanitário da educação passa a ser atenuado cada vez mais. Referente à institucionalização do neoliberalismo, Peroni e Lima (2020, p. 5) afirmam que

[...] tem uma dimensão política que envolve a concepção de Estado empresarial e governança corporativa; uma dimensão econômica que envolve a financeirização, a desassalarição e reformas pensionistas; uma dimensão cultural que propõe uma cidadania corporativa, despolitização e des-solidariedade. O foco principal desse processo de institucionalização é o empreendimento. É importante destacarmos que não se trata só do Estado empreendedor, é um Estado empresarial: ele não vai ser empreendedor do pequeno empreendedor, ele vai ser o Estado empresarial no sentido de mercado.

Dessa forma, reitera-se que as mudanças no papel do Estado são profundas, já que ele não passa mais a ser o executor das políticas, porém o controlador dos resultados, promovendo a ideologia da empresa e transferindo responsabilidades individuais para os sujeitos (Peroni; Lima, 2020). Ao cooperar com a discussão sobre o individualismo, Carvalho (2020, p. 31) pondera que “[...] a sociedade civil seria um campo de luta de interesses privados e um espaço de desigualdades naturais e o individualismo, um dos fundamentos da sociedade moderna”. Se o individualismo constitui o cerne de uma sociedade moderna, globalizada, a noção de educação como um bem público, equivalente ao bem comum, é substituída pela concepção de educação como mercadoria ou, em termos mais literais, como uma mercadificação, significando que os produtos seguem uma forma de competição de mercado. A respeito da mercadificação da educação pública, Peroni, Caetano e Lima (2017, p. 417) proferem que

[...] também não é uma abstração; ela ocorre via sujeitos e processos. Sujeitos individuais e coletivos [...] que estão cada vez mais organizados, em redes do local ao global, com diferentes graus de influência e que falam de diferentes lugares: setor financeiro, organismos internacionais, setor governamental. Algumas instituições têm fins lucrativos e outras não (ou não claramente), mas as redes são sujeitos (individuais e coletivos) em relação, com projeto de classe [...].

Com esses postulados em evidência, Balieiro, Ferreira e Azevedo (2023) afirmam que os grandes grupos econômicos brasileiros, bancos e empreiteiras apontaram a importância estratégica de instruir a direção da educação no Brasil. Peroni e Lima (2020, p. 3) já nos alertaram: “[...] o privado atua com o aval do público, que tem a mesma perspectiva política de classe e, por isso, o contrata. É o que temos tratado como a privatização como política pública”. Isto é: o empresariado pratica essa ação justamente como uma política de classe, como uma classe com objetivos estruturais, projetos e conceitos de formação expressivos para transformar sujeitos em capital humano. A título de exemplo, verifica-se a figura a seguir.

Figura 1 – Parcerias firmadas entre a Fundação Itaú Social e municípios/estados/entidades em 2020



Parcerias com o poder público – 2020

Município/Estado/Entidade	Objeto da Parceria	Contrato	Vigência	Situação da Prestação de Contas
Município de Andaraí	Implementação do Programa Melhoria da Educação	Acordo de cooperação	01/03/2019 a 31/12/2020	Prazo para entrega: 31/12/2020
Município de Itapericica da Serra	Implementação do Programa Melhoria da Educação	Acordo de cooperação	01/03/2019 a 31/12/2020	Prazo para entrega: 31/12/2020
Município de Itapevi	Implementação do Programa Melhoria da Educação	Acordo de cooperação	01/03/2019 a 31/12/2020	Prazo para entrega: 31/12/2020
Município de Juazeiro	Implementação do Programa Melhoria da Educação	Acordo de cooperação	01/03/2019 a 31/12/2020	Prazo para entrega: 31/12/2020
Município de Paulista	Implementação do Programa Melhoria da Educação	Acordo de cooperação	01/03/2019 a 31/12/2020	Prazo para entrega: 31/12/2020
Município de São Vicente	Implementação do Programa Melhoria da Educação	Acordo de cooperação	01/03/2019 a 31/12/2020	Prazo para entrega: 31/12/2020
Município de Seabra	Implementação do Programa Melhoria da Educação	Acordo de cooperação	01/03/2019 a 31/12/2020	Prazo para entrega: 31/12/2020
Município de Suzano	Implementação do Programa Melhoria da Educação	Acordo de cooperação	01/03/2019 a 31/12/2020	Prazo para entrega: 31/12/2020
Município de Lauro de Freitas	Implementação do Programa Melhoria da Educação	Acordo de cooperação	01/03/2019 a 31/12/2020	Prazo para entrega: 31/12/2020
Município de Várzea Grande	Implementação do Programa Melhoria da Educação	Acordo de cooperação	01/03/2019 a 31/12/2020	Prazo para entrega: 31/12/2020

Fonte: Fundação Itaú Social *apud* Balieiro (2022, p. 65).

Apresenta-se para discussão a Fundação Itaú Social, a qual criou a plataforma *Polo de Desenvolvimento Educacional*³, cujos serviços se intensificaram durante o contexto de pandemia e que tem o objetivo de desenvolver diversos

3 Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/>. Acesso em: jun. 2024.

programas empenhados em melhorar a educação pública brasileira. A Figura 1 ilustra a primeira página de um documento disponível na plataforma da Fundação, que pode ser consultado ao acessar o item “Parceiros” e, na sequência, assinalar “Parcerias com o Poder Público”. Assim, a partir da figura exposta, verifica-se, ao menos, 10 municípios que são parceiros da Fundação. É pertinente destacar que o objeto da parceria consiste na implementação do Programa Melhoria da Educação. Leia-se sua finalidade:

O programa Melhoria da Educação proporciona formação continuada para gestores educacionais. As formações abordam tanto o eixo da gestão pedagógica quanto o da gestão administrativo-financeira. Dessa forma, os profissionais se preparam de maneira ampla para desempenhar suas funções. Os princípios do programa são: aliar teoria e prática; partir “da” e valorizar a experiência do território; ressaltar o protagonismo das equipes das secretarias de educação na realização dos trabalhos; promover colaboração e troca de experiências inter e intra territórios; articular parcerias valorizando diferentes conhecimentos; promover a redução das desigualdades na aprendizagem (Fundação Itaú Social *apud* Balieiro, 2022, p. 66).

Como se pode perceber, o ato de propiciar uma diminuição de desigualdades em contexto de aprendizagem intensifica um projeto de classe, com o discurso de que a educação pública será melhorada ao enfatizar protagonismos, promover parcerias, unir teoria e prática e combater as mazelas sociais. No ideário de Peroni, Caetano e Lima (2017, p. 421): “[...] as parcerias interferem no conteúdo da educação pública, na elaboração do currículo, na formação dos professores, na gestão escolar e no comportamento dos alunos”. Considerando a Fundação Itaú Social, examina-se que o público-alvo de seus conteúdos recai justamente nos trabalhadores da educação, agindo na formação deles, de modo a consolidar a visão de instituição (isto é, a visão da classe burguesa, em particular, de sua fração financeira) concernente à ação pedagógica da escola pública e do trabalho docente.

Quais são, portanto, os novos rumos à educação, tendo em vista um contexto essencialmente neoliberal, globalizado e, cada vez mais, plataformizado? Com projetos de classe instaurados, valendo-se da ideia de que a educação pública brasileira, para alcançar resultados satisfatórios, precisa se aliar ao setor privado e, assim, reforçar avidamente práticas de competitividade, empregabilidade e empreendedorismo, a educação funciona à lógica de um “capital educador” (Evangelista, 2021). Como bem frisa Mészáros (2005), a transformação social, para a superação da ordem do capital, requer uma concepção vital no campo da educação, ou seja, uma educação que vai “além do capital”.

5. À GUIA DE CONCLUSÃO: O CAPITALISMO CONTINUA A AVANÇAR SOB NOVOS MOLDES

[...] a estratégia neoliberal consistiu e ainda consiste em orientar sistematicamente a conduta dos indivíduos como se estes estivessem sempre e em toda a parte comprometidos com relações de transação e concorrência no mercado (Dardot; Laval, 2016, p. 235).

Quando se pontua que a racionalidade neoliberal equivale a uma governança de subjetividades, o intuito é justamente demarcar que há uma orientação sistemática de valores, condutas e comportamentos de sujeitos que operam à lógica do capital. Aliás, é preciso considerar que a própria noção de governança perpassa pelo aspecto de gerir um conflito, que vem fortemente com a noção de Estado empreendedor (Osborne; Goebler, 1998). Ou seja: a ideia do governo empreendedor se vincula à ideia de cidadão-cliente (não mais cidadão de direitos). Isso deixa clara a noção de individualidade. Assim, o cidadão-cliente busca no mercado a seguinte mercadoria/produto: a educação.

É com a intensificação capitalista na era moderna que teremos o surgimento de uma forma política apartada dos indivíduos e das classes. Trata-se de uma forma construída a partir das novas relações econômicas que foram se solidificando em resposta às necessidades de sobrevivência. Assim, centrando-se no campo educacional, reflete-se que o neoliberalismo conduz a educação a uma mercadificação (Peroni; Caetano; Lima, 2017), na qual os produtores seguem uma forma de competição de mercado. Logo, é preciso

[...] sempre lembrar que se está em um sistema sociometabólico do capital [...], por isso a importância de mostrar, na condição de pesquisadores, como o capitalismo se movimenta estrategicamente em tempos tão plataformizados. Ademais, afirma-se que uma proposta de individualização é, por certo, a materialização do neoliberalismo em oposição ao coletivo. Essa materialização não se efetiva apenas nos governantes, mas também nos governados – nesse caso, realça-se o fato de que o neoliberalismo altera significativamente subjetividades (Baleiro; Ferreira; Azevedo, 2023, p. 15).

A partir de todo o exposto, o objetivo deste texto consistiu em apresentar reflexões a respeito das implicações da racionalidade neoliberal na sociedade brasileira. Por isso se fez imprescindível perpassar pelas especificidades que constituem a reforma do aparelho do Estado no Brasil e a legitimação do neoliberalismo, para, posteriormente, adentrar na racionalidade neoliberal entendida como uma governança de subjetividades, a qual se faz perceptível com a atuação do empresariado no campo educacional. Inclusive, a ideia de “capital educador” postulada por Evangelista (2021), alicerçada às teorizações de Peroni, Caetano e Lima (2017), orienta-nos a pensar que há projetos de políticas de privatização (quer sendo diretamente, quer sendo indiretamente)

respaldados no ideário da qualidade, no fomento às parcerias público-privadas e na propagação de uma hegemonia calcada em um discurso transformador, moderno, autônomo e utilitarista.

Ademais, tendo como base a ideia enfatizada por Carvalho (2020) de que as relações humanas são contraditórias, faz-se pertinente demarcar que o discurso neoliberal é revestido de complexidades. Por essa razão, torna-se importante pensá-lo para além dos princípios do Consenso de Washington⁴, por exemplo. É um processo marcado por diferentes estratégias, com várias faces. Acerca desse assunto, importa-se a seguinte passagem de Bourdieu (1998, p. 136-137, grifos meus):

Efetivamente, **o discurso neoliberal não é um discurso como os outros.** [...] é um “discurso forte”, que só é tão forte e tão difícil de combater porque tem a favor de si todas as forças de um mundo de relações de força, que ele contribui para fazer tal como é, sobretudo orientando as escolhas econômicas daqueles que dominam as relações econômicas e acrescentando assim a sua força própria, propriamente simbólica, a essas relações de força.

Bourdieu (1998) destaca a contradição da lógica fundada na concorrência e submetida à regra da competitividade. Assim, colocam-se em risco todas as estruturas produtivas capazes de resistir à lógica do mercado, fomentando o emprego de contratos individuais. Diante dos postulados do sociólogo, infere-se que a concorrência e a competência se converteram à nova razão do mundo, do Estado, das instituições e do mercado. O próprio Estado se submete à norma da concorrência, às normas do mercado, que atingem diretamente os indivíduos com as suas relações consigo mesmos (sujeitos-empresa/sujeitos-cliente: essa é a nova caracterização, por intermédio de um Estado empreendedor). A empresa é movida por um modelo de subjetivação, a partir de um capital que deve se tornar produtivo.

O Estado organiza o mercado, tornando-se o polo do desenvolvimento do capital. Depreende-se que Estado e capital estão ligados um ao outro tanto institucional quanto pessoalmente. O primeiro é um espaço de contradição, em que se associam interesses privados, privados/mercantis e públicos. Deve ser considerado uma condensação material de correlação de forças na qual se expressam contrariedades, embates e disputas, revestindo-se por uma luta e

4 “A abordagem de Washington para a crise da América Latina vem se definindo e se solidificando através dos anos 80. [...] Williamson (1990), um proeminente economista do Institute for International Economics, escreveu um artigo que serviu de base para um seminário internacional e para a publicação de um livro, no qual definiu o que chamou de o “consenso de Washington”. [...] o fato é que existe, em Washington e mais amplamente nos países desenvolvidos da OECD, uma espécie de consenso sobre a natureza da crise latino-americana e sobre as reformas que são necessárias para superá-la” (Bresser-Pereira, 1991, p. 5).

frações de classes em uma época, de modo específico. O segundo, por sua vez, avança sob novos moldes, a fim de continuar sua reprodução.

A educação, enfim, ressignifica-se em tempos de um capitalismo avançado sob a racionalidade neoliberal. Seus rumos conduzem a um processo de mercadificação, distanciando-se de uma prática humanitária, de um direito efetivamente social. Como muito bem ilustram Dardot e Laval (2016, p. 387), temos conhecimento

[...] que é mais fácil fugir de uma prisão do que sair de uma racionalidade, porque isso significa livrar-se de um sistema de normas instaurado por meio de todo um trabalho de interiorização. Isso vale em particular para a racionalidade neoliberal, na medida em que esta tende a trancar o sujeito na pequena “jaula de aço” que ele próprio construiu para si. Assim, a questão é, primeiro e acima de tudo, como preparar o caminho para essa saída, isto é, como resistir aqui e agora à racionalidade dominante.

Para resistirmos a uma racionalidade dominante, valemo-nos da nossa condição de estudiosos da área da Educação, assiduamente promovendo uma conscientização que nos permita pensar para além do senso comum, de maneira a instigar posturas críticas e, assim, colocar em exercício a nossa civilidade política.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Bem público, teoria do capital humano e mercadorização da educação: aproximações conceituais e uma apresentação introdutória sobre “público” nas Declarações da CRES-2008 e CRES-2018. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 13, n. 3, p. 873-902, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3591>. Acesso em: jun. 2024.
- BALIEIRO, Luan Tarlau. **Educação e capitalismo de plataforma: digitalização e conectividade rizomática no ensino – a virtualidade em tela**. 2022. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022. Disponível em: <https://ppe.uem.br/teses-e-dissertacoes-1/dissertacoes/2022/2022-luan-tarlau-balieiro.pdf>. Acesso em: jun. 2024.
- BALIEIRO, Luan Tarlau; FERREIRA, Fernando Nabão Lopes; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. O avanço neoliberal em uma cultura plataformizada: onde fica a subjetividade da educação? **Revista Cocar**, Belém, v. 19, n. 37, p. 1-21, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7615>. Acesso em: jun. 2024.
- BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial: o Estado em um mundo em transformação**. Washington, DC: Banco Mundial, 1997.
- BARROSO, João. A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. **Educação: Temas e Problemas**, v. 12, n. 13, p. 13-25, 2013. Disponível em: https://www.ciep.uevora.pt/Publicacoes/publicacoes_periodicas/

publicacoes_2013/Educacao-Temas-e-Problemas. Acesso em: jun. 2024.

BOITO JÚNIOR, Armando. A hegemonia neoliberal no governo Lula. **Crítica Marxista**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 9-35, 2003. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Brasil/ifch-unicamp/20121129113308/Governo_Lula.pdf. Acesso em: jun. 2024.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf>. Acesso em: jun. 2024.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A crise da América Latina: consenso de Washington ou crise fiscal? **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 3-24, abr. 1991. Disponível em: https://pesquisa-eaesp.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/bresser_-_a_crise_da_america_latina_consenso_de_washington_ou_crise_fiscal.pdf. Acesso em: jun. 2024.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Política e Gestão da Educação: explorando o significado dos termos. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 21, n. 41, p. 77-96, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/945>. Acesso em: jun. 2024.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. **Democratização e privatização: uma relação possível na gestão da educação básica pública?** Prefácio de Valdemar Sguissardi. Maringá: Eduem, 2020.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

EVANGELISTA, Olinda. **De protagonistas a obstáculos: Aparelhos Privados de Hegemonia e conformação docente no Brasil**. Florianópolis: UFSC, 2021. Mimeografado.

FÁVARO, Neide de Almeida Lança Galvão. **O projeto político-estratégico da pedagogia histórico-crítica: uma análise das origens, do desenvolvimento, dos dilemas e da relação entre a escola pública e a luta socialista**. 2014. 622 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/123272>. Acesso em: jun. 2024.

FUNDAÇÃO ITÁU SOCIAL. **Plataforma Polo de Desenvolvimento Educacional**. 2024. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/>. Acesso em: jun. 2024.

HARVEY, David. **Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

HAYEK, Friedrich. **O caminho da servidão**. Rio de Janeiro: Instituto Neoliberal, 1990.

HIRSCHMAN, Albert. **Saída, voz e lealdade**: reações ao declínio de firmas, organizações e estados. São Paulo: Perspectiva, 1973.

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e forma política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MELO, Marcelo Paula de; FALLEIROS, Ialê. Reforma da aparelhagem estatal: novas estratégias de legitimação social. *In*: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 175-192.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. Campinas: Boitempo, 2005.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social**. São Paulo: Cortez, 2011.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Incheon Educação 2030**: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. 2015. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>. Acesso em: jun. 2024.

OSBORNE, David; GAEBLER, Ted. Reinventando o Governo: como o espírito empreendedor está transformando o setor público. *In*: OSBORNE, David; GAEBLER, Ted (org.). **Introdução**: uma perestroika nos Estados Unidos. Brasília: Editora MH Comunicações, 1994. p. 1-25.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula Valim de. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/793>. Acesso em: jun. 2024.

PERONI, Vera Maria Vidal; LIMA, Paula Valim de. Políticas conservadoras e gerencialismo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015344, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15344>. Acesso em: jun. 2024.

ROBERTSON, Susan L. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 283-302, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KyCLtpHyB4nKN4sRrLmPHyM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: jun. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os processos da globalização. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **A globalização e as Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 25-94.

4

ONTOLOGIA, GNOSEOLOGIA E A EPISTEMOLOGIA: PRINCÍPIOS LÓGICOS E METODOLÓGICOS NECESSÁRIOS A QUEM SE ARRISCA NA PESQUISA CIENTÍFICA EM RELAÇÃO AOS DIREITOS HUMANOS E À EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO

Manoel Francisco do Amaral

Este texto surge de uma proposta para uma palestra no *IV Curso Online - A PRÁTICA DA PESQUISA EM DIREITOS HUMANOS: princípios lógicos e procedimentos metodológicos* oferecido pelo Instituto Nacional de Pesquisa e Promoção de Direitos Humanos- INPPHH, para o qual a ementa foi:

A Ontologia, a Gnoseologia e a Epistemologia relacionadas aos Direitos Humanos. Os princípios lógicos e metodológicos da Pesquisa: a) Tema; b) problema teórico; c) fontes; d) os métodos de pesquisa; e) o esquema paradigmático; f) pesquisa qualitativa; g) a ordem da investigação e a ordem da exposição.

Ressalta-se que apesar da atividade ter como base os estudos sobre direitos humanos, compreende-se a educação como um direito humano. Portanto a proposta cabe perfeitamente a quem se aventura na pesquisa em relação à temática, educação como direito humano, haja vista que, a disposição para a pesquisa em educação tem relação dialética com a defesa dos direitos fundamentais e universais.

Diante da proposta o primeiro conceito a ser compreendido é o de ontologia. O que se entende por ontologia? As obras *Dicionário básico de filosofia* (Japiassu, 2005, p.206) e *Dicionário de filosofia* (Abbagnano, 2024, p. 848), dão conta dessa explicação ao apontar que:

Ontologia (gr. onto: o ser, logos: teoria) Termo introduzido pelo filósofo alemão Rudolph Goclenius, professor na Universidade de Marburg, em seu *Lexicon Philosophicum* (1613), designando o estudo da questão mais geral da metafísica, a do “ser enquanto ser”; isto é, do ser considerado independentemente de suas determinações particulares e naquilo que constitui sua inteligibilidade própria. Teoria do ser em geral, da essência do real. O termo “ontologia” aparece no vocabulário filosófico por vezes como sinônimo de metafísica: “Os seres, tanto espirituais quanto materiais, têm propriedades gerais como a existência, a possibilidade, a duração; o exame dessas propriedades forma esse ramo da filosofia que chamamos de ontologia, ou ciência do ser ou metafísica geral” (D’Alembert, Enciclopédia). Assim, p. ex., C. Wolff denomina seu tratado de metafísica de *Philosophia prima sive ontologia* (1726). Distingue-se, ainda, ontológico, que se refere ao ser em geral, de ôntico, que se refere ao ser em particular (Japiassu, 2005, p.206).

Ressalta-se, portanto que o autor deixa claro que ontologia tem relação direta com o estudo do ser. Enquanto a expressão *onto* tem relação com ser, *logia*, tem relação com estudo, portanto, estudo do ser compreendido como algo geral; um ser em geral. Pode-se por exemplo identificar a educação como um ser em geral com múltiplas possibilidades de estudos. Assim como a educação, saúde, engenharia, medicina, agronomia, etc, são seres de várias possibilidades de explorações, análises por meio de pesquisas seja de maneira individual ou em grupo, como é o caso do Grupo de Pesquisa Paideia que pesquisa, dentre outras, a educação como um direito humano. Para tanto, muitas pesquisas por meio de várias frentes de trabalho e objetivos são desenvolvidas na Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP, na Linha 6, Filosofia e História da Educação, locada no Departamento de Filosofia e História da Educação- DFHE.

Nesta mesma linha encontra-se a concepção de Abbagnano, (2012, p.848) ao defender que ontologia tem relação com o pensamento que pensa sobre a verdade do ser, que pode ser pesquisado e revelado de diferentes maneiras, por meio de estudos, ou seja, a ontologia, por meio de múltiplas maneiras, estuda o ser, suas características, contradições, entendido como um ramo da filosofia. Mas, o que é o “ser”, destacado para a ontologia?

Considera-se que a temática da saúde, engenharia, medicina, educação, dentre muitas outras, são algumas das áreas do conhecimento com múltiplas possibilidades de pesquisas. Ao tomar-se a educação como direito humano, como uma premissa maior e a partir dessa, a disposição para pesquisas, há muitas possibilidades de buscas com intuito de desvendar problemas da área da educação tais como: a relação entre a educação e a psicologia; educação e o esporte; a capoeira como ferramenta de educação; educação e as contradições quanto aos direitos humanos, dentre muitas outras possibilidades.

Portanto, à luz da ontologia, se a educação é o “ser” pesquisado, isto pode ser revelado por muitas maneira e frentes de buscas. No entanto é preciso saber o

que ainda não foi produzido de conhecimento sobre uma determinada temática. Para tanto, faz-se necessário, encontrar a originalidade de uma pesquisa por meio de novos olhares, produzir novos conhecimentos e avançar na produção do campo. Mas como saber o que não foi produzido? Uma boa estratégia, é procurar nas plataformas digitais, bibliotecas virtuais, banco de dissertações e teses, publicações de livros e artigos em periódicos, por meio de palavras-chave, expressões que constam de seu interesse de pesquisa, para identificar o que já foi produzido sobre aquele objeto de interesse, analisar e propor novas pesquisas levando-se em conta o que não foi encontrado, ou seja, necessidades de novas pesquisas. Um projeto de pesquisa é original quando ainda não foi pesquisado. Se o pesquisador percebe que seu problema de pesquisa já foi respondido é preciso elaborar um novo problema a ser pesquisado. A ontologia permite várias possibilidades de buscas e repostas para um ser que está sob uma pesquisa.

O segundo assunto que se pretende discutir neste texto é a ideia de gnoseologia. Para a compreensão do termo, faz-se importante, antes, a compreensão do termo *gnose* que embora longa a citação, de Japiassu, (2006, p.122-123), é de suma importância pelo fato de contextualizar o conceito. De acordo com suas palavras:

Gnose (gr. gnosis: conhecimento) 1. Na história das religiões, o termo “gnose” é reservado ao conjunto das doutrinas heréticas que, nos sécs. II e III, ameaçaram a unidade do cristianismo. Em substância, a gnose consiste em afirmar a possibilidade da salvação religiosa pelo conhecimento intelectual, sem o dom direto da graça divina. Por extensão, o termo passou a designar o conhecimento esotérico e perfeito das coisas divinas pelo qual se pretende explicar o sentido profundo de todas as religiões. Em outras palavras, conhecimento das coisas religiosas superiores ao conhecimento comum dos crentes ou ao ensinamento das Igrejas. 2. Atualmente, a partir do livro de Raymond Ruyer sobre *La gnose de Princeton* (1974), não são poucos os astrônomos, físicos e biólogos a se considerarem gnósticos, em busca de um conhecimento que deve desembocar numa sabedoria que nos protegerá dos perigos da civilização industrial, em particular, do excesso de informações no qual ela mergulha o indivíduo. Os gnósticos desconfiam também das ciências humanas e de todas as falsas espiritualidades. A sabedoria gnóstica é a consequência de uma ontologia não-materialista. As categorias explicativas do mecanicismo são cientificamente obsoletas, as causas mecânicas ou eficientes devendo ser substituídas por causas “informativas”. É sobre o modelo da percepção ou da memória que os gnósticos representam para si mesmos todos os elos existentes no universo. Assim, acreditam numa dimensão invisível do real, em algo que está além do espaço e do tempo e num Deus monista e panteísta, pois, no começo temos o Logos, a Consciência, a Vida, o Grande Ordenador (Japiassu, 2006, p.122-123).

Ressalta-se o termo gnose tem relação direta com as coisas das religiões, conhecimentos das religiões; não no sentido de seguir cegamente as pregações

alienantes, mas, por buscar o conhecimento intelectual como meio de uma salvação. Uma publicação da Academia Brasileira de Gnose- ABRAGNOSE, pode corroborar para a compreensão trazendo grandes nomes da história, ao defender:

Para melhor compreender a profundidade das implicações dessa realidade, basta examinarmos algo da história e das tradições religiosas antigas. Por exemplo, Jesus respeitava as leis, a sociedade, a família, o governo, tudo. Mas, não era dependente do sistema religioso da época. Reuniu tal poder em si mesmo que, literalmente, podia tudo. Moisés, pelo poder divino que reuniu em si, conseguiu libertar o povo judeu do cativeiro no Egito, contra a vontade do Faraó. Buddha, quando conheceu a realidade da vida, largou tudo e buscou a iluminação (ou libertação do jugo e dos poderes da matéria). Enoch, pela sua fé e devoção, foi levado ao céu em corpo e alma. Isaías foi serrado ao meio porque se negou a comer alimento servido aos ídolos ou falsos deuses. Sócrates tomou cicuta e morreu feliz defendendo suas ideias até o último instante. Jâmblico, o grande mago, podia materializar Anjos e Deuses, e com eles conversava frente a frente. Samael Aun Weor, no século XX, devotou toda sua vida a aplainar os caminhos e a preparar o terreno para a vinda do Cristo em Aquário (algo que deve suceder após a Grande Catástrofe) (Bunn, 2023).

Se a gnose tem relação direta com as discussões em relação à salvação por meio do conhecimento intelectual, Japiassu, (2006, p.122) também é contundente ao apontar que gnoseologia se traduz como a teoria do conhecimento, tem como objetivo buscar a compreensão da natureza do conhecimento. Trata-se algo mais abrangente em relação aos conhecimentos e não de forma específica, mas, envolve todos os conhecimentos. De acordo com suas palavras:

Gnoseologia (do gr. gnosís: conhecimento, e logos: teoria, ciência) Teoria do conhecimento que tem por objetivo buscar a origem, a natureza, o valor e os limites da faculdade de conhecer. Por vezes o termo “gnoseologia” é tomado como sinônimo de epistemologia, embora seja mais amplo, pois abrange todo tipo de conhecimento, estudando o conhecimento em sentido mais genérico (Japiassu, 2006, p.122).

Em Japiassu, (2006, p.88), o conceito de epistemologia é apontado com muita clareza, de forma filosófica e explicativa. A saber:

Epistemologia (do gr. epísteme: ciência, e logos: teoria) Disciplina que toma as ciências como objeto de investigação tentando reagrupar: a) a crítica do conhecimento científico (exame dos princípios, das hipóteses e das conclusões das diferentes ciências, tendo em vista determinar seu alcance e seu valor objetivo); b) a filosofia das ciências (empirismo, racionalismo etc.); c) a história das ciências. O simples fato de hesitarmos, hoje, entre duas denominações (epistemologia e filosofia das ciências) já é sintomático. Segundo os países e os usos, o conceito de “epistemologia” serve para designar, seja uma teoria geral do conhecimento (de natureza filosófica), seja estudos mais restritos concernentes à gênese e à estruturação das ciências. No pensamento anglo-saxão, epistemologia

é sinônimo de teoria do conhecimento (ou gnoseologia), sendo mais conhecida pelo nome de “philosophy of science”. É neste sentido que se fala de epistemologia a propósito dos trabalhos de Piaget versando sobre os processos de aquisição dos conhecimentos na criança. O fato é que um tratado de epistemologia pode receber títulos tão diversos como: “A lógica da pesquisa científica”, “Os fundamentos da física”, “Ciência e sociedade”, “Teoria do conhecimento científico”, “Metodologia científica”, “Ciência da ciência”, “Sociologia das ciências” etc. Por essa simples enumeração, podemos ver que a epistemologia é uma disciplina proteiforme que, segundo as necessidades, se faz “lógica”, “filosofia do conhecimento”, “sociologia”, “psicologia”, “história” etc. Seu problema central, e que define seu estatuto geral, consiste em estabelecer se o conhecimento poderá ser reduzido a um puro registro, pelo sujeito, dos dados já anteriormente organizados independentemente dele no mundo exterior, ou se o sujeito poderá intervir ativamente no conhecimento dos objetos. Em outras palavras, ela se interessa pelo problema do crescimento dos conhecimentos científicos. Por isso, podemos defini-la como a disciplina que toma por objeto não mais a ciência verdadeira de que deveríamos estabelecer as condições de possibilidade ou os títulos de legitimidade, mas as ciências em via de se fazerem, em seu processo de gênese, de formação e de estruturação progressiva (Japiassu, 2006, p.88).

Considerando a aproximação entre os termos gnoseologia e epistemologia, torna-se relevante uma melhor explicação sobre o segundo conceito no sentido deixar o leitor com maior clareza conceitual. Para tanto, toma-se como base para tal explicação Silvío Sanchez Gamboa (2009, P. 25), o qual, em seu texto “Produção do conhecimento e formação de professores: debatendo as perspectivas epistemológicas”, é claro na conceituação do termo.

Ressalta-se que de acordo com Sanchez Gamboa, (2009, p.25), enquanto a gnoseologia trata-se da teoria do conhecimento, de maneira geral, a epistemologia tem sua preocupação pautada a teoria do conhecimento científico. O texto, “Epistemologia da Educação Física e produção da pós-graduação” (Sanchez Gamboa, 2009, p. 25), permite maior compreensão do conceito. A citação é longa, mas de suma importância para a compreensão do conceito.

O conceito de epistemologia tem a sua origem na composição grega *episteme* (conhecimento) e *logos*, (razão, explicação) e significa o estudo da natureza do conhecimento, a sua justificação e seus limites (Audi, 2004) Essas três dimensões são representadas pelas controvérsias filosóficas acerca da possibilidade, das fontes, da essência e dos critérios de validade de um conhecimento sistemático (*Episteme*) que por ter o imperativo de explicitar e justificar os métodos ou os caminhos e formas da elaboração dos seu resultados, se diferencia dos saberes fundados nas tradições e no senso comum (*Doxa*) e na razão mítica e nas religiões (*Mitos*). (Cf. Sánchez Gamboa, 2005). A epistemologia contemporânea vem se construindo na interface entre a ciência e a filosofia, depois de sua separação na modernidade quando, segundo Habermas (1982), Kant

analisou o conhecimento acumulado propondo a fronteira entre a “Razão prática” e a “Razão pura”, dessa forma a Teoria do Conhecimento (Gnoseologia) que seria um campo de interface foi desaparecendo, com a ruptura das relações entre a Filosofia e a ciência. Com isso desaparece a tensão crítica entre a Teoria do Conhecimento (o geral) e “conhecimento científico” (o específico). A reconstrução da relação entre a Filosofia e a Ciência, segundo Habermas (1982) acontece “crítica e reflexivamente” na epistemologia dialética, entendida esta, como o estudo sistemático que encontra na Filosofia Materialista seus princípios e na produção científica seu objeto. Nesse sentido, “A Filosofia preserva-se na ciência enquanto crítica” (Habermas, 1982. p. 77). Na reflexão crítica sobre o conhecimento científico, a dialética materialista, como “Lógica e Teoria do Conhecimento” (Kopinin, 1978), apresenta uma perspectiva de unidade na análise da ciência em seus aspectos internos (lógicos, gnoseológicos e metodológicos) e externos (histórico-sociais). Nesse sentido, a dialética materialista desenvolve a ideia da unidade entre Epistemologia e a Teoria do Conhecimento e as condições materiais e históricas da produção do conhecimento. De acordo com Marx na base materialista e histórica da lógica dialética permite superar a separação, proposta pelo idealismo alemão, entre ontologia (que trata da realidade) e a gnoseologia (que trata do conhecimento dessa realidade). Superação que acontece quando a realidade e o seu conhecimento são concretos e determinados pelas condições concretas da produção desse conhecimento (Sanchez Gamboa, 2009, p.26-27).

A definição apontada por Sanchez Gamboa no sentido de epistemologia como teoria do conhecimento científico, coaduna com as ideias apontadas por Nicola Abbagnano, o qual defende que em primeiro sentido “é sinônimo de gnoseologia ou teoria do conhecimento” (Abbagnano, 2014, p. 392), mas, em um segundo sentido, epistemologia “é sinônimo de filosofia da ciência” (Abbagnano, 2014, p.392). considerando que a qualidade de uma pesquisa tem relação direta com as condições objetivas para a sua realização. Então é preciso analisar criticamente os impactos causados sobre a qualidade da pesquisa levando-se em conta se o pesquisador obteve financiamento para a pesquisa, tempo disponível para se dedicar à pesquisa, a própria disciplina do pesquisador para com os compromissos acadêmicos, disposição ou não de uma biblioteca na instituição. Todas essas condições podem ser reveladas numa análise a posteriori, ou seja, por meio de uma análise epistemológica que tem como premissa fazer um rastreamento da pesquisa, as condições podem ser reveladas. Por meio da epistemologia ou análise epistemológica de um artigo científico, uma dissertação de mestrado ou tese de doutorado ou ainda um relatório de pós-doutorado, é possível analisar as razões de um tema de pesquisa, o problema teórico, as fontes, os métodos de pesquisa, ou ainda, as teses defendidas e em que condições. É possível perceber nas produções acadêmicas como se revela a concepção de homem, de educação; a presença de ideias inclusivas ou excludentes.

A epistemologia proporciona ferramentas para olhar para as produções e perceber se ali estão presentes a defesa por uma educação crítico-humanizadora, se há defesa por uma de formação das pessoas pautada na visão de valorização dos seres humanos, das mulheres, crianças; se olha para a inclusão das classes oprimidas, das comunidades indígenas, quilombolas; se tem preocupações para com as questões ambientais, para os assuntos de interesses planetários. A análise epistemológica permite este olhar crítico, partindo, desde o título, passando pelo resumo e adentrando ao texto de forma intencional e reflexiva.

Diante do exposto, espera ter deixado claro os três conceitos até aqui pretendidos: ontologia, gnoseologia e epistemologia. Feito isso, é perfeitamente possível pensar na produção de pesquisas em direitos humanos. Para tanto há necessidade de apropriação dos conceitos “educação como direito humano” e “educação em direitos humanos”.

Para dar conta de tal necessidade, é possível pensar na possibilidade de começar pela premissa maior: educação como direito humano; depois, como um braço da educação como direito humano tem-se então a educação em direitos humanos. Para tentar esclarecer toma-se como aporte teórico alguns documentos legais tais como: *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos* (Brasil, 2012); *Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012* (Brasil, 2012), assim como, o *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Ministério dos Direitos Humanos Brasília* (Brasil, 2018).

Algumas ideias são de suma importância quando se pretende uma pesquisa levando em conta a educação como direito humano ou educação em direitos humanos. E os documentos citados são de extrema necessidade como principais referências. Toma-se como base a Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012 (Brasil, 2012), do Ministério da educação e Conselho Nacional de educação, Conselho Plenos, os quais estabelecem Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, segundo os quais é possível compreender que:

Art. 2º A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas (Brasil, 2012).

A educação em direitos humanos tem com finalidade conforme o artigo 3º, “promover a educação para a mudança e a transformação social”, (Brasil, 2012), fundamentada nos seguintes princípios:

I - Dignidade humana; II - igualdade de direitos; III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV - laicidade do Estado; V - democracia na educação; VI - transversalidade, vivência e globalidade e VII - sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2012).

E ainda, a educação em direitos humanos se articula nas seguintes dimensões:

- I - Apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- II - Afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- III - Formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político;
- IV - Desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e,
- V - Fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos (Brasil, 2012).

Para não alongar por demais, é possível dizer que a formação em direitos humanos se dá por três dimensões essenciais, ou seja, tomar consciência do que seja a educação em direitos humanos, promover uma mudança de comportamento em si próprio e desencadear ações; promover ações de valorização dos direitos humanos também de outras pessoas. Assim, a educação em direitos humanos deve prever meios para que as pessoas tenham a possibilidade de:

- a) Conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana;
- b) Valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos;
- c) Ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos (Brasil, 2012).

Diante do exposto compreende-se que o Instituto Nacional de Pesquisa e Promoção de Direitos Humanos- INPPDH, Campinas, São Paulo, atende às dimensões quando, em seus cursos online proporciona formações e fortalecimento de conceitos do que sejam os direitos humanos, a educação em direitos humanos, assim como suas ações contínuas na busca da valorização das pessoas como seres dotados de direitos humanos, o que é muito relevante mas, para além disso, as pessoas são incentivadas a desenvolverem pesquisas na sub linha, “Educação e direitos humanos”, localizada no Grupo de Pesquisa Paideia, na Universidade Estadual de Campinas.

No que se refere à prática de pesquisas, ressalta-se alguns elementos de suma importância, tais como: tema, problema teórico, fontes, os métodos de pesquisas. É o que se pretende discutir daqui para frente.

Quanto ao tema da pesquisa, trata-se de algo de grandiosidade que deverá ser dada uma boa atenção simplesmente porque a escolha da temática

de pesquisa, deve ser algo que lhe dá prazer em desenvolver conhecimentos; deve ser algo de que goste haja vista que, para desenvolver uma pesquisa serão dispensados muitos meses e até anos de muito trabalho. O tema da pesquisa é aquele assunto para o qual o pesquisador vai se debruçar, buscar informações, se envolver, por vezes, até entrevistar pessoas. O tema escolhido para uma pesquisa deve ser algo que anima, incentiva, com o qual o pesquisador tenha afinidade e desejo de saber mais sobre ele.

Ressalta-se que apesar da motivação ser algo muito relevante para o desenvolvimento de uma pesquisa, isso só, não basta; é preciso que o pesquisador aprofunde suas buscas e vá se apropriando melhor da temática de interesse. A partir da escolha de um grande tema tais como saúde, transporte público, saneamento básico, medicina, engenharia, agricultura, educação e outros, será possível delimitar a temática, levando-se em conta os interesses e a necessidade da pesquisa. Se o pesquisador trabalha com educação, tem experiências em educação, é natural que o seu tema de pesquisa também seja a educação. Por outro lado, será preciso qualificar este tema de pesquisa.

Se tomar como base a educação como uma grande área, um grande tema de pesquisa, será preciso ser mais específico porque a educação é um tema muito abrangente. Dentre as múltiplas possibilidades temáticas de pesquisa sobre a educação, é possível apontar: alfabetização na infância; alfabetização na vida adulta; a relação entre a música e a aprendizagem; as contradições entre a propaganda do novo ensino médio e a realidade objetiva; a educação como um direito humano; etc. Se tomar-se como grande área os direitos humanos: será possível trabalhar com temática mais específicas tais como: as contradições entre o direito objetivo e o direito subjetivo das comunidades quilombolas quanto à educação; a água como um direito humano e as contradições em relação à falta de saneamento básico nas comunidades oprimidas, etc.

Feito isso, o próximo passo será delimitar o problema de pesquisa. Mas, como se revela o problema de uma pesquisa? O que é o problema de uma pesquisa? A resposta é simples: o problema de uma pesquisa é a pergunta síntese que vai direcionar todo o processo de pesquisa. No entanto, antes de se pensar no problema da pesquisa é preciso refletir sobre a necessidade do conhecimento científico, ou seja, toda pesquisa parte do mundo da necessidade. Para tanto, é preciso entender como surge a episteme ou ciência.

Tomando como base a obra *Projetos de pesquisas e fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas* Sanchez Gamboa, (2013, p. 41-44), encontra-se claramente a explicação para as razões do surgimento da pesquisa científica. A citação a seguir é longa, mas de extrema importância para a compreensão do problema de pesquisa e do mundo da necessidade. A saber:

Para entender a necessidade do conhecimento científico nas diversas atividades humanas, remetemo-nos às suas origens e a seus pressupostos histórico-filosóficos. No contexto da sociedade da Grécia antiga, localiza-se a necessidade de desenvolver formas mais precisas e rigorosas de obter respostas para as indagações, as dúvidas, os problemas, as questões e perguntas surgidas no “mundo da necessidade” próprio dessa sociedade. A *episteme* (ou ciência) surge em um contexto de grandes mudanças econômicas, sociais e políticas. Depois de cinco séculos de hegemonia da realeza, constituída desde a civilização micênica (século XII a.C.) e fundamentada no poder religioso da monarquia na figura do “Rei-divino”, inicia-se a era da aristocracia (século VII a.C.), gerando como consequência uma série de desordens e conflitos (Cf. Vernat, 2002). As questões básicas que se discutiam eram, dentre as mais importantes: como estabelecer uma nova organização social diferente à ordem e suposta harmonia perdidas com a queda do poder do Rei-divino? Como preservar a unidade e a coesão social na nova situação sem a existência do Rei-divino ou da monarquia? Como formar os cidadãos para a construção da nova sociedade? A resposta surge com a organização da polis, embrião das atuais cidades, em substituição ao antigo demos que se formava ao redor da realeza. O advento da polis (entre os séculos VIII e VII a.C) constitui um acontecimento decisivo. “O que implica o sistema da polis é primeiramente uma extraordinária preeminência da palavra sobre todos os outros instrumentos de poder.” (Vernat, 2002, p. 53). A palavra supõe um público ao qual ela se dirige como a um juiz supremo. O público (reunido na Ágora ou espaço político) é obrigado a decidir com base na força da palavra. Essa característica da polis, que consiste na plena publicidade dada às manifestações mais importantes da vida social, significa o domínio do público nos dois sentidos mais solidários do termo: “[...] um setor de interesse comum, opondo-se aos assuntos privados e práticas abertas, estabelecidas em pleno dia, opondo-se a processos secretos.” (Cf. Vernat, 2002, p. 55). É na Ágora em que as transações comerciais e as discussões sobre a vida da cidade acontecem e dirigem seus destinos; em que também se submetem à discussão as grandes questões da nova sociedade, tendo como critério a participação de todos os participantes do Estado que vão definir-se como *Hómoloi*, ou semelhantes autônomos, sem a dependência de saberes e de poderes, originários das antigas tradições do Rei-divino. Na polis ganha supremacia o *logos* (“palavra”, “discurso” e “razão”) e aquele que o domina tem o reconhecimento de estar com a verdade. O *logos* é o critério para tudo, e com ele surge a *criteriologia* ou crítica às diversas formas de conhecimento como uma das regras primordiais de sistematizar, normatizar e assegurar o conhecimento que propiciasse a transformação daquela realidade. Para tanto, era necessário criticar as formas de conhecimento predominantes na sociedade fundada na realeza. Essas formas de conhecimento são conhecidas como racionalidade mítica (*mythos*) e senso comum (*doxa*), ou saber opinativo, que ofereciam respostas às múltiplas indagações colocadas pela sociedade. Nesse contexto surgem os primeiros filósofos, indagando sobre a possibilidade de obter respostas diferentes às oferecidas pela *mythos* e a *doxa*. Eles procuravam novas formas para elaborar respostas que oferecessem um conhecimento mais confiável e válido para a nova sociedade que se constituía, sociedade

essa que exigia a participação dos cidadãos e a construção de respostas validadas pela racionalidade submetida ao debate público, e não de respostas advindas de forças superiores, reveladas pelo mito e impostas pelo poder da realeza e abaixadas como verdades incontestadas, ou um conhecimento alternativo oferecido pela opinião do homem comum (*doxa*) sem nenhuma sistematização ou pretensão de verificação. Buscava-se um novo conhecimento para uma nova sociedade. A *polis* exigia algumas regras de jogo, ou critérios que assegurassem a validade consensual para os cidadãos. A forma mítica do conhecimento tinha respostas para todas as questões formuladas; havia quase sempre uma lenda povoada de deuses e forças do além, que respondia às mais intrincadas questões elaboradas, a partir da necessidade de desvelar os mistérios do mundo e do próprio homem. Com o surgimento dos primeiros filósofos, para os quais a resposta para todas as questões relativas a um fato ou fenômeno não estava nos mitos, nem nas forças superiores, situadas para além dos fenômenos, cabe então, outras alternativas como as oferecidas pela observação direta e cotidiana dos fenômenos e pela confiança nos sentidos (*empeiria*). Colocase como alternativa o conhecimento comum, ou o saber opinativo (*doxa*). Mas essas respostas também são insuficientes, entretanto, indicam novos caminhos para a busca de respostas mais confiáveis e válidas. Surge, assim, a necessidade de disciplinar essa busca, elaborando algumas regras básicas ou princípios lógicos para as novas formas de conhecimento denominadas de *sofia* (filosofia) e de *episteme* (conhecimento científico) (Sanchez Gamboa, 2013, p41-44).

Percebe-se, portanto que o autor, dispensa grande esforço para explicar que a ciência surge do mundo da necessidade. Desde a Grécia antiga, o conhecimento científico vem para dar resposta a uma necessidade espacial, temporal e social; o conhecimento se constrói a partir de uma pergunta bem elaborada o que exige qualificação, aliás, tanto para as perguntas, quanto para as respostas, pode-se encontrar diferentes níveis de qualificação.

No caso das perguntas, partindo-se de um mistério, avançando para curiosidades, suspeitas, dúvidas, indagações, questões, chegando-se à pergunta síntese, que é o problema da pesquisa. Já no caso das respostas, parte-se de intuições, suposições, conjecturas, hipóteses, saberes, certezas, ou seja, chega-se à resposta à pergunta. Ao chegar neste ponto, praticamente o problema foi resolvido e já se tem então um conhecimento, ou seja, uma resposta para uma pergunta. Sánchez Gamboa (2013, p. 87), é contundente na defesa de uma boa pergunta como condição para uma boa pesquisa. Segundo o autor, “as perguntas são as locomotivas do conhecimento, daí a sua importância nos projetos de pesquisa. É possível afirmar que o essencial de um projeto de pesquisa é a problematização da necessidade e a sua transformação em questões e perguntas” (Sanchez Gamboa, 2013, p.87). Portanto, é preciso dar créditos a uma boa pergunta, assim como faziam os filósofos gregos.

A história da filosofia traz exemplos de autores que destacam a importância da pergunta. Por exemplo, para Sócrates, as perguntas são a chave do conhecimento. Os historiadores relatam que ele costumava não responder as indagações de seus discípulos, optava por comentar e qualificar as perguntas a ele dirigidas, e as devolvia aos interlocutores na forma de novas perguntas (Sanchez Gamboa, 2013, p.89).

Considera-se, então que, para dar respostas a uma pergunta, ou para dar conta das respostas à uma pergunta, resposta à pesquisa, são necessárias algumas exigências, dentre elas, a escolha de boas fontes e métodos de pesquisa. Conforme descreve Chauí, citado por Sánchez Gamboa (2013, p. 89-90) é com Sócrates que a filosofia desenvolve um método de investigação, ao apontar que:

O método socrático, exercitado sob a forma do diálogo, consta de duas partes. Na primeira, chamada de *protréptico*, isto é, exortação, Sócrates convida o interlocutor a filosofar, a buscar a verdade; na segunda, chamada *elénkhos*, isto é, indagação, Sócrates, fazendo perguntas comentando as repostas e voltando a perguntar, caminha com o interlocutor para encontrar a definição da coisa procurada. (Chauí, 2002, p. 190).

Sanchez Gamboa, define ainda que:

O método socrático também é conhecido como método maiêutico (ajudar a dar a luz). A maiêutica, que significa encontrar as respostas no mesmo contexto e pelo mesmo sujeito que fórmula as indagações, era precedida da ironia ou da refutação em que o aprendiz descobria os erros do que pretendia aprender, descobria sua ignorância e se preparava para buscar o verdadeiro conhecimento. Todo esse processo de diálogos, instigantes, de ironias e refutações é uma forma de superar as respostas imediatas, apressadas e de fácil acesso, oferecidas pelos saberes já elaborados ou encontrados no universo da vida cotidiana (míticos e opinativos). Perante esses saberes desenvolve-se a suspeita e a dúvida para posteriormente procurar a resposta nas condições concretas em que se geraram as perguntas. O exercício dialético da volta à pergunta (o ponto de partida), indagando à mesma pergunta, permite clarificar, aprimorar, qualificar e amadurecer as indagações e as questões, até ganharem o patamar de uma pergunta concreta, clara e distinta. O diálogo socrático, dessa forma, oferece bases históricas para a moderna compreensão do conhecimento sintetizada por Bachelard, na sua afirmação já comentada na introdução: “Para o espírito científico qualquer conhecimento é uma resposta a uma pergunta. Se não tem pergunta não pode ter conhecimento científico. Nada se dá, tudo se constrói.” (Bachelard, 1989, p. 189). Tal entendimento nos remete à relação pedagógica socrática do diálogo, que consiste na relação básica entre perguntar e responder e ao método maiêutico de revelar o sujeito que indaga, assim como a situação, o conflito ou a dúvida que gerou a pergunta, tentando, dessa maneira, explicitar as motivações e as expectativas que o interlocutor tem com relação ao problema posto em questão. Dessa forma, o interlocutor poderá descobrir a sua própria resposta, a mais pertinente para seu problema. Neste caso, o mais importante é saber perguntar revelando o processo de construção e qualificação das questões (Sanchez Gamboa, 2013, p.89-90).

Um outro ponto de muita relevância na pesquisa é questão da metodologia e para esclarecer, toma-se como base o texto “Sobre os métodos de pesquisa nas ciências da educação: passos teóricos iniciais e aproximações práticas preliminares” de César Nunes (2021, p. 3). Segundo o autor:

O trabalho científico, propriamente dito, deve ser avaliado, segundo Demo (1991), pela sua qualidade política e pela sua qualidade formal. A dimensão da qualidade política refere-se fundamentalmente aos conteúdos, aos fins e à substância do trabalho científico. Trata-se de compreender que somente pela criticidade e pela organização metódica de nossas investigações alcançaremos os esclarecimentos necessários e possíveis sobre as complexas dimensões da realidade, derivadas da prática social, histórica e contraditória. Já a Qualidade formal diz respeito aos meios e às formas usadas ou manejadas na produção do trabalho investigativo e na sua apresentação formal ao universo social e acadêmico (Nunes, 2021, p. 3).

Ressalta-se que à luz desse relevante pensador, questão da metodologia tem relação direta com a utilização das técnicas de coleta, interpretação, assim como, manipulação dos dados, fontes informações, sem jamais desconsiderar a relevância da correta escolha dos autores que direcionarão a pesquisa, ou seja, o referencial teórico-metodológico. Um dos pontos de extrema importância, é a questão do rito a ser seguido tanto para produção quanto, divulgação dos resultados; são assuntos a serem preocupados na metodologia da pesquisa. Portanto, seja na para a apresentação escrita ou oral, são exigidas as conformidades dos ritos acadêmicos.

A metodologia da pesquisa, por sua vez, se associa à questão da qualidade da produção acadêmica, tem relação direta com a finalidade da busca científica e conseqüentemente com as abordagens utilizadas na pesquisa, o que leva a concluir a presença de algumas tendências na produção acadêmica e, ao refletir sobre as principais abordagens teórico-metodológicas na pesquisa em educação, César Nunes nos enriquece com 04 (quatro) abordagens de pesquisas. a saber:

- a) O método empírico-analítico, de filiação positivista, expresso tanto na tradição dedutiva quanto na abordagem indutiva, até alcançar a estruturação neopositivista do processo hipotético-dedutivo. Esta modalidade de fundamentação científica foi hegemônica no alvorecer das ciências empíricas e naturais, concernentes à estruturação das forças produtivas do capitalismo emergente, no transcorrer dos séculos XVIII e XIX, alcançando ainda notável identidade e ampla produção nos séculos XX e nessas décadas iniciais do século XXI.
- b) O método fenomenológico-hermenêutico (Gil, 1999; Lakatos; Marconi, 1993), que se fundamenta na consideração narrativa das experiências fenomenais de determinado processo ou objeto, direcionado para um juízo de valor ou para uma interpretação, historicista ou subjetivista. A Fenomenologia e as filosofias próximas desse referencial alcançaram elevado grau de influência em muitos pensadores e escolas de pensamento do século

XIX e XX, notadamente diante da leitura crítica das grandes contradições dos respectivos séculos, particularmente expressas pela política (as grandes e mortais guerras mundiais) e o poder material de morte das ciências práticas (Napalm, Bomba de Hiroshima, etc). Muitas dessas Filosofias inspiraram singulares Humanismos e propostas de Filosofia Humanistas de diferentes matizes e proposições.

c) O método crítico-dialético, que se expressa na consideração da realidade social e histórica, de constituição cultural e política, pautado sobre uma concepção dialética da história. O método crítico-dialético manteve sua atuação em grande parte das produções históricas e políticas dos séculos XX e agora nos primórdios do século XXI. A distinção entre a referência ao método crítico-dialético e às produções de teorias e ações políticas de natureza histórica, seja na União Soviética de 1917, na China de 1939 ou em Cuba de 1959 continua a ser uma fundamental determinação a ser criteriosamente explicitada

d) O método pós-moderno ou pós-estruturalista, reconhecido como aquele fundamentado na crítica à teleologia histórica e à normatização racionalista clássica. Essa afirmação carrega um conflituoso dilema, pois muitas abordagens autodeclaradas pós-estruturalistas, nem todas, definem-se expressamente contra a consideração de um método, para a leitura e intervenção na realidade. Para essas abordagens, a adoção do método implicaria num consentimento aos fundamentos ontológicos e políticos deste mesmo método, o que não configuraria a autonomia desejada para tais produções, que buscam superar a linearidade aventada, a teleologia histórica e epistemológica, bem como da potencialidade esclarecedora da própria atitude científica (Nunes, 2021, p. 21-22).

Um dos mais relevantes pensadores da atualidade, sobre metodologia de pesquisa, Sanchez Gamboa, em sua obra, *Pesquisa em educação métodos e epistemologias* (2008, p. 23), ao tratar sobre os métodos na pesquisa em educação, chama a atenção para a preocupação com a eficácia, com o rigor e até mesmo a utilidade de uma pesquisa científica, ou seja, um dos fatores primordiais da pesquisa é sua relação com as necessidades reais de uma sociedade e mais, há um despertar de preocupações no sentido de analisar se a realização de uma pesquisa está na direção da “conservação do *status quo* ou em direção da mudança das atuais estruturas da sociedade” (Sanchez Gamboa, 2008, p. 22). Assim ao refletir sobre os métodos de pesquisa utilizados em educação, o autor faz uma certa crítica ao método de investigação empírica, pelo fato desta, privilegiar apenas algumas formas de investigar a realidade, o que acaba sendo corroborado por Pedro Goergen ao apontar que:

Estudos empíricos ou teóricos executados muitas vezes com a maior das intenções podem mudar o sentido a partir da consciência dos pressupostos culturais, sociais, políticos ou individuais que se escondem sob a enganosa aparência dos fatos objetivos (Goergen, 1981, p.65).

Assim, Sanchez Gamboa, sai em defesa da pesquisa qualitativa, ao defender que as pesquisas de natureza qualitativas ganham significativa importância dada a sua forma de enxergar o mundo das coisas. Nesse ponto mais uma vez César Nunes foi muito generoso ao, claramente, diferenciar conceitualmente, as pesquisas de natureza quantitativas e qualitativas. De acordo com suas palavras:

A Pesquisa Quantitativa, que considera tudo o que pode ser quantificável, o que significa traduzir em números as opiniões e as informações, seja para classificá-las ou para analisá-las. Essas atividades requerem sempre o uso de recursos e de técnicas estatísticas (percentagem, média, modus, mediana, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão, etc.). Na relação paradigmática da Epistemologia, - a relação Sujeito e Objeto, podemos considerar que nas pesquisas de natureza quantitativa prevalece uma compreensão absolutizante do dado, do objeto, quase sempre fetichizado e determinado. Essa tem sido a tradição epistemológica dominante nas Ciências Exatas e nas Ciências Biológicas e, igualmente, tem se tornado uma volumosa tradição epistemológica nas Ciências Humanas e Sociais. A Educação, campo multi e interdisciplinar, tem registrado essas contradições. Já a Pesquisa Qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, pressupõe que haja um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade própria do sujeito investigativo, que não pode ser reduzido somente a critérios formais e estatísticos; para esta abordagem a ação de pesquisar demanda contextualização, análise, interpretação, articulação, crítica, entendimento, releituras etc. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são atitudes básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não significa que se prescindia de métodos e de técnicas estatísticas, mas sim que tais técnicas são ressignificadas a partir de referências de natureza qualitativa. O ambiente natural e a sociedade são as fontes diretas para a coleta de dados, e o pesquisador define-se como protagonista ou como o instrumento- chave. Nas pesquisas qualitativas prevalece uma atuação e define-se uma apropriação autoral do pesquisador, de seus interesses e de seus procedimentos (Nunes, 2021, p.6-7).

Ressalta-se que apesar de considerar de extrema importância ter pelo menos uma breve conscientização quanto ao método de pesquisa utilizado para uma produção acadêmica, nem sempre aquela tendência que imagina o autor estar utilizando vai se destacar ao final de uma produção. Somente uma análise epistemológica, análise a posteriori, poderá revelar, de fato, como se caracteriza uma produção acadêmica; por meio de uma análise epistemológica poderão ser revelados os elementos de uma pesquisa, inclusive os métodos utilizados.

Dois fatores de grande importância a serem considerados durante a elaboração de uma pesquisa é a ordem de investigação e a ordem de exposição. Há sempre que se considerar a dialética entre as perguntas e as respostas ou seja, entre o projeto de pesquisa e a realização da pesquisa propriamente dita. Assim, é possível dizer que a ordem da investigação tem relação com todos os

procedimentos, ações, tipos de escolhas de metodologias e caminhos seguidos para a realização da pesquisa, ou seja, aqui está se falando de um projeto de pesquisa com todas as suas partes, tais como: 1) Introdução; 2) Objetivos; 3) Justificativas; 4) Referencial teórico-metodológico; 5) Metodologia; 6) Cronograma e 7) Referências.

Tão importante quanto ao método de investigação, é o método de exposição que se refere-se às possibilidades que proporcionam os registros por meio das produções de artigos, dissertações e teses, assim como, a participação em seminários, congressos e exposições em geral. Por meio do método de exposição, é possível revelar o caminho percorrido desde o surgimento de uma ideia, projeto de pesquisa, os referenciais utilizados para desenvolver a pesquisa, a metodologia utilizada, o cronograma necessário para desenvolver os trabalhos, as facilidades e dificuldades enfrentadas. Nesta fase revela-se as contradições, a defesa de uma ideia; trata-se do relatório de uma pesquisa, da produção acadêmica apresentada como dissertação de mestrado ou tese de doutorado para uma banca de exame de qualificação ou defesa. O método da exposição tem relação direta com os resultados da pesquisa. Como aponta César Nunes a pesquisa se completa por dois movimentos formados pelo caminho de ida e de volta. De acordo com suas palavras:

Há sempre duas ordens, numa consideração mais geral sobre a dialética da pesquisa, a serem criteriosamente integradas, a ordem da investigação, que se configura num conjunto de procedimentos e de pressuposições, de atividades e de escolhas, na direção de planejar e de realizar a pesquisa, e a ordem da exposição, que se estabelece a partir das possibilidades de registro, de apresentação formal e de explicitação do caminho percorrido, bem como das contradições e dos resultados aferidos ou constatados. A ordem da investigação é a ordem da ida, se tomarmos sempre a fecunda metáfora da viagem, e a ordem da exposição é o caminho da volta, na mesma adução em questão, para esse Odisseu que investiga e narra (Nunes, 2021, p. 03).

São muitas as exigências para quem se arrisca a empenhar-se no mundo da pesquisa. Em grande parte do tempo, tanto da elaboração de um projeto de pesquisa quanto na realização da pesquisa, o pesquisador, mesmo pertencente a um grupo de pesquisa, ainda assim, ele fica grande parte do tempo solitário e nessas horas algumas características podem contribuir muito para com o sucesso de uma pesquisa. César Nunes apresenta uma síntese de algumas qualidades de suma importância para quem quer se aventurar no mundo da pesquisa. Dentre elas, pode-se elencar:

Alguns atributos pessoais são desejáveis para que se considere o perfil de um criterioso pesquisador ou pesquisadora. Para Gil (1999), um pesquisador atento e sensível necessita, além do conhecimento do assunto, ter em si algumas características estruturais consequentes, a saber: expressar curiosidade, criatividade, integridade intelectual e sensibilidade social. Cada uma dessas premissas daria um tratado, mas não é o caso. São igualmente importantes, como premissas éticas e atitudes estéticas iniciantes, o cultivo da humildade para se desenvolver uma atitude autocorretiva, para se condensar uma imaginação disciplinada, para se manter a serenidade e o equilíbrio (temperança), sobretudo em momentos de agrura e de aridez, e a perseverança, para desenvolver a paciência e a confiança na investigação e na ciência. Não temos outras formas de conhecer o mundo e a nós mesmos senão pelos caminhos e pelas disposições da Ciência, pelo manejo arguto da razão e pela criteriosa análise das práticas sociais presentes e existentes na história (Nunes, 2021, p. 04).

Compreende-se, portanto que, para quem quer se dedicar à pesquisa as coisas não são tão fáceis; também, não se permite um caráter ingênuo, mas pelo contrário, é preciso disciplina, integridade intelectual para não cair nas garras idealismo ou ainda pior, cultivar atitude leviana quanto às críticas infundadas. Pesquisar exige critério acadêmico e ético, tanto para a busca quanto para a análise dos dados obtidos por meio da pesquisa. Ressalta-se que tanto César Nunes (2021, p. 02) quanto Sánchez Gamboa (2008, p. 25), colocam claramente o significado de pesquisar algo. Vale muito a pena compreender como os autores retratam a questão. A saber:

Pesquisar consiste, numa primeira aproximação, em buscar questionar os processos e os acontecimentos de nossa vida, de nosso redor, de nossos interesses e das disposições de nosso existir singular e coletivo. Embora a vida seja dinâmica e dialética, como regra geral, a atitude de pesquisar exige um determinado planejamento e um consequente cuidado, metódico e sistemático, para decifrar as contradições que a realidade esconde ou carrega. Não estamos prontos estaticamente para empreender esse percurso, pois a fidelidade ao dinamismo da realidade exigirá de nós constantes reaproximações e recorrentes cuidados. A vida é maior do que dela podemos ver e entender (Nunes, 2021, p. 02).

Como apontado anteriormente, Sánchez Gamboa (2008, p. 25) corrobora com esta concepção ao defender que:

Investigação vem do verbo latino *Vestigio*, que significa “seguir as pisadas”. Investigação significa a busca de algo a partir de vestígios. Como a investigação constitui um processo metódico, é importante assinalar que o método ou modo, ou caminho de se chegar ao objeto, o tipo de processo para chegar a ele é dado pelo tipo de objeto e não contrário, como pode ser entendido quando o caminho ganha destaque, dado o êxito de certos métodos em certos campos, chegando a ser priorizado de tal maneira que o objeto fica descaracterizado (“desnaturalizado”), recortado ou enquadrado nos códigos restritos das metodologias (Sánchez Gamboa, 2008, p. 25-26).

Agora ficou claro, pesquisar significa buscar respostas, compreender a relação e a realidade; trata-se de um conjunto de ações sistematizadas e intencionais; pesquisar significa ao mesmo que é praticar ciência, mas também, estar disposto a ser contrariado. Se pesquisar significa buscar sentido para os problemas com toda uma carga de critérios e ainda estar aberto às críticas, a epistemologia como teoria do conhecimento científico, poderá fazer o rastreamento e produzir a crítica à pesquisa e à produção acadêmica já realizada e, Sánchez Gamboa, (2012, p. 29), deixa um grande legado para esta compreensão. Segundo o autor:

A epistemologia é uma palavra que designa a filosofia das ciências, porém com um sentido mais preciso. Não é uma teoria geral do saber ou teoria do conhecimento que seria objeto da gnosiologia, nem é um estudo dos métodos científicos que seria objeto da metodologia, mas é parte da filosofia que se ocupa especialmente do estudo crítico da ciência em seu detalhamento prático, isto é, da ciência como produto e como processo; nesse sentido, é um estudo fundamentalmente a posteriori. (Sánchez Gamboa, 2012, p. 29).

Para o sucesso de uma pesquisa, para além de tudo já apontado, é a escolha das fontes. A dimensão das fontes vai revelar se a pesquisa é uma pesquisa bibliográfica, documental, experimental, estudo de caso ou, ainda, participante. César Nunes, vai esclarecer o que significa permear a pesquisa por cada uma dessas fontes; como pode ser caracterizada uma pesquisa tomando-se como base a dimensão das fontes. De acordo com suas palavras:

Uma pesquisa pode ser considerada como pesquisa bibliográfica, quando elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, de artigos de periódicos e, atualmente, de material disponibilizado nas redes de comunicação digitais e eletrônicas. Trata-se de pesquisa documental, quando elaborada a partir de materiais que não receberam tratamento analítico amplo e demorado, tais como fontes primárias. Define-se como pesquisa experimental: quando se determina um objeto de estudo, selecionam-se as variáveis que seriam capazes de influenciá-lo, definem-se as formas de suposto controle e de observação dos efeitos que a variável produz no objeto. O estudo de caso é uma definição de abrangência. Trata-se do acompanhamento de uma determinada experiência. Considera-se ainda a pesquisa participante, quando se desenvolve a partir da interação entre pesquisadores e os membros das situações investigadas. A categorização das pesquisas necessita ser definida a partir de uma premissa de intencionalidade que a corrobora, garantidas as articulações coerentes entre a visão de mundo (ontologia) e os referenciais teórico-metodológicos articulados. Não há uma tipologia única para tais definições, há sempre necessidade de explicitar as diversas variantes semiológicas que condensam tais investigações (Nunes, 2021, p. 08).

Não é demais ressaltar que o texto “Sobre os métodos de pesquisa nas ciências da educação: passos teóricos iniciais e aproximações práticas preliminares” (Nunes, 2021), deve ser algo muito bem estudado e tomado como

base para a escrita de um projeto de pesquisa assim como para a realização da pesquisa. O autor revela suas ideias quanto às exigências para a realização de um bom projeto de pesquisa que seja coerente com os pressupostos teóricos e filosóficos da instituição, linha e grupo de pesquisa nos quais se pretenda submeter o projeto de pesquisa para um processo seletivo de curso de mestrado, doutorado ou ainda de pós-doutorado. Assim, sobre o processo de uma pesquisa, destaca o autor que é constituído por três fases que se completam mutuamente e são interdependentes. A saber.

O planejamento de uma pesquisa dependerá basicamente definição e à delimitação do problema de pesquisa; a fase construtiva (ação), referente aos desdobramentos do plano de pesquisa e à execução da pesquisa propriamente dita; a fase redacional (protocolar): referente à análise dos dados e das informações obtidas na fase construtiva. Esta etapa consiste na organização das ideias de forma sistematizada visando à elaboração do relatório final. A apresentação do relatório de pesquisa deverá obedecer às formalidades requeridas pela Academia. Cada uma dessas etapas mereceria um tratamento analítico, interpretativo e didático próprio (Nunes, 2021, p. 08-09).

Considera-se que é necessário que o autor de um projeto de pesquisa ou, quem tenha interesse de aventurar-se pelo mundo da pesquisa, reconheça que a metodologia tem relação direta com os caminhos que se pretende seguir para chegar à resposta a um problema de pesquisa, portanto, há exigência que se tenha clareza do problema da pesquisa para depois escolher o método pelo qual pretende-se caminhar. No entanto Silvio Sánchez Gamboa na sua obra, *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*, (2008), por meio do método que ele denomina de “Esquema Paradigmático” vai reforçar a ideia da urgente a compreensão de que é preciso preservar a lógica entre a pergunta e a resposta, ou seja, o problema da pesquisa ganha sentido na medida em que seja possível uma resposta coerente a uma pergunta inteligente ou seja, bem elaborada. Mas, como o autor conceitua esta ferramenta?

Em primeira análise, é possível dizer que se trata de uma ferramenta para análises epistemológicas; uma ferramenta para a realização de uma análise crítica pela qual, será possível, depois de elaborada a pesquisa, verificar a qualidade da produção acadêmica. Por meio de uma análise epistemológica é possível verificar os métodos utilizados em uma produção acadêmica, as fontes, a natureza da pesquisa, os referenciais teórico metodológicos utilizados, a disposição espaço e temporal da pesquisa, assim como área do conhecimento, formação inicial do pesquisador, do orientador, questão de gênero; se houve financiamento ou não, ou seja, por meio desta ferramenta, é possível perceber as condições objetivas da produção. Assim:

Para entender os métodos utilizados na investigação científica é necessário reconstruir os elementos que o determinam e as relações que estes têm com outras dimensões implícitas nos processos de produção do conhecimento, tais como as técnicas, os instrumentos de aquisição, organização e análise de dados e informações e as concepções epistemológicas e filosóficas nas quais se fundamentam os processos de investigação; dimensões essas que supõem uma articulação entre si, uma coerência interna e uma lógica própria, que por estarem implícitas no processo da elaboração da pesquisa precisam ser reveladas ou reconstituídas (Sánchez Gamboa, 2008, p. 64).

Assim, ressalta-se com o esquema paradigmático de Sánchez Gamboa, é possível analisar a qualidade de uma pesquisa, sua eficácia, temas tratados, as técnicas utilizadas, as correntes epistemológicas e filosóficas que permeiam a pesquisa, assim como os métodos científicos, o que têm relação direta com a compreensão da própria pesquisa. E, esta é a função primordial desta ferramenta. Segundo Sánchez Gamboa (2008, p. 68):

O “Esquema Paradigmático”, como é denominado o instrumento que construímos, supõe o conceito de paradigma, entendendo este como uma lógica reconstituída ou maneira de organizar os diversos recursos utilizados no ato da produção de conhecimentos. Por isso consideramos que a unidade básica da análise paradigmática corresponde à lógica de um processo de produção de conhecimentos presente em todo processo de investigação científica (Sánchez Gamboa, 2008, p. 68).

E reportando-se a Beongoechea (1978, p. 76) o autor aponta:

Todo processo de produção de conhecimento é a manifestação de uma estrutura de pensamento (qualquer que seja o grau de estruturação e coerência interna) que inclui conteúdos filosóficos, lógicos, epistemológicos, teóricos, metodológicos e técnicos que implicam sempre modos de trabalhar e de omitir. (Beongoechea et al., 1978, p. 76).

Percebe-se, portanto que, Sánchez Gamboa tem por objetivo revelar a relação que as partes têm como o todo; as partes de uma pesquisa, só tem sentido se olhadas à luz da totalidade; a pergunta só tem sentido se relacionada com a possibilidade de resposta. De tal maneira, é perceptível que o ato de concretização de um objeto de pesquisa é construído durante toda a pesquisa, partindo desde a ideia de um projeto de pesquisa e a entrega do seu relatório, seja de uma iniciação científica, dissertação de um curso de mestrado, tese de um curso de doutorado ou ainda um relatório de um pós-doutorado, o que pode ser comprovado com a citação a seguir que, apesar de longa, é de suma importância para a compreensão do pensamento do autor em relação ao esquema paradigmático e a lógica entre a pergunta e a resposta. A saber:

Neste processo de correlação, em que os fatos e os conceitos entram em movimento recíproco, produz-se a concretização. A concretização se constrói em toda pesquisa ou produção de conhecimentos e nela se encontram implícitos muitos elementos articulados que podemos explicar através do “esquema paradigmático”. Estes elementos podem ser organizados em diferentes níveis ou grupos de pressupostos. Vejamos aqueles que consideramos os mais importantes: O primeiro nível, o básico, se refere à lógica reconstituída entre a pergunta (P) e a resposta (R). O ponto de partida de todo processo de pesquisa está na elaboração da pergunta. A pergunta (P) se processa a partir do mundo da necessidade que se traduz em indagações e questões que se qualificam em perguntas claras, distintas e concretas. Na elaboração da resposta (R) se integram diversos níveis de complexidade, que identificamos assim: documentos a) Nível técnico: refere-se aos instrumentos e passos operacionais com que são coletados e sistematizados os registros, os documentos e as informações sobre o real; b) nível metodológico: refere-se maneiras como são organizados os processos do conhecimento; c) nível teórico: refere-se aos referenciais explicativos ou compreensivos utilizados na abordagem dos fenômenos estudados; esse nível se refere também, ao núcleo conceitual básico utilizado ou desenvolvido, aos autores privilegiados, às críticas ou polêmicas com relação a outras teorias, aos graus de explicitação e articulação de categorias com correntes e tendências de pensamento ou doutrinas científico-filosóficas e suas relações com interesses ou ideologias predominantes; d) pressupostos epistemológicos: refere-se às concepções de causalidade, de ciência e critérios de validação dos requisitos da prova científica; e) pressupostos gnoseológicos; refere-se às maneiras de abstrair, generalizar, conceituar, classificar, formalizar ou, em termos gerais, às maneiras de conceber o objeto e de relacioná-lo com o sujeito no processo cognitivo; f) pressupostos ontológicos: fazem referência à categorias gerais que abrangem, dentre outras, as concepções de homem, de sociedade, de história e de realidade (espaço, tempo e movimento), isto é, categorias que exprimem a cosmovisão que o pesquisador, o grupo de pesquisa ou comunidade científica tecem no momento de realizar o processo de formular perguntas e procurar respostas para os problemas ou fenômenos abordados (Sánchez Gamboa, 2008, p. 68-70).

Portanto, percebe-se na citação que o “esquema paradigmático”, tem como objetivo encontrar a relação entre a pergunta de uma pesquisa e a resposta, que na prática é a produção do conhecimento a partir de uma pesquisa. A pergunta, o problema de pesquisa, só tem sentido se for plausível de uma resposta coerente, haja vista que se no projeto revela-se o problema da pesquisa por meio de uma pergunta síntese, a resposta, virá por meio dos resultados da pesquisa. Ressalta que o caminho da pesquisa, começa a ser traçado no momento da elaboração do projeto e os resultados de uma pesquisa, apresentado como um texto acadêmico e científico, “poderá ser submetida a uma análise epistemológica” (Sánchez Gamboa, 2008, p. 71), na busca de se encontrar a lógica entre a pergunta e a resposta, característica básica de uma pesquisa acadêmica e produção científica.

Por fim, ressalta-se ao chegar ao final deste texto, deseja ter atendido à proposta da ementa no sentido de trazer algumas contribuições para a compreensão da ontologia, gnoseologia e epistemologia relacionadas aos direitos humanos de modo geral, assim como, necessários a quem deseja ou está na realização de uma pesquisa sobre a temática da educação. Acredita-se que, com estas compreensões os leitores, terão as condições básicas para as múltiplas possibilidades de pesquisas, no sentido de olhar não somente para a visão geral dos direitos humanos, educação em direitos humanos, educação como direito humano, para as múltiplas possibilidades específicas, assim como, adotar cuidados em relação às exigências acadêmicas, para a construção de um projeto de pesquisa, aderente à instituição educacional, linhas e grupos de pesquisas, como condição para o sucesso inicial na submissão do projeto de pesquisa coerente com determinado Programa de Pós-Graduação, coerente com a defesa dos direitos humanos.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*; tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti- 6ª ed. -São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.
- BENGOECHEA, S. et all. *La investigación empírica y razonamiento dialéctico*. Revista Mexicana de Ciências Políticas y Sociales, México, (93-94), p.73-95, 1978.
- BRASIL, 2012. *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Disponível em: Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos — Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (www.gov.br). Acesso em: 17.abr.2024.
- BRASIL, 2018. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Ministério dos Direitos Humanos Brasília, 2018. Disponível em: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos — Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (www.gov.br). Acesso em: 17.abr.2024.
- BRASIL. 2012. *Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012*. Disponível em: rcp001_12 (mec.gov.br). Acesso em: 17.abr.2024.
- BUNN, Karl. *O que é Gnose*. Disponível em: O que é Gnose - Pesquisar (bing.com). Acesso em: 17.abr.2024.
- JAPIASSU, Hilton. *Dicionário básico de filosofia*. 4.ed. atual.-Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- NUNES, César. *Sobre os métodos de pesquisa nas ciências da educação: passos teóricos iniciais e aproximações práticas preliminares*. Disponível em: Sobre os métodos de pesquisa nas ciências da educação: passos teóricos iniciais e

aproximações práticas preliminares | Revista de Educação da Unina. Acesso em: 17.abr.2024.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó, Argos, 2007.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. *Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: dialética entre perguntas e respostas*- Chapecó: Argos, 2013.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. *Produção do conhecimento e formação de professores: debatendo as perspectivas epistemológicas*. Disponível em: [PRODU%7c3O%20Gamboa.pdf](#) (ufsm.br). Acesso em: 06.abr.2024.

5

FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA A AQUISIÇÃO DA LÍNGUA INGLESA A PARTIR DA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA

Alana Martins de Paula

Fábio Antônio Gabriel

1. INTRODUÇÃO¹

Debates e reflexões sobre a organização da teoria sócio-histórica de Vygotsky (1987a, 1987b, 1989) e o seu posicionamento diante das clássicas teorias da aprendizagem são relevantes para os campos da Educação e da Psicologia. A aquisição de uma segunda língua pode ser beneficiada pelos pressupostos da teoria sociocultural, tendo em vista que a construção do conhecimento linguístico é conduzida pela interação entre sujeito e objeto, e sua ação sobre o objeto é socialmente mediada.

Vygotsky (1987a, 1987b) defende que a aprendizagem é mediada e que a interação com outras pessoas e com artefatos culturais influencia a forma como as crianças agem e se comportam. A proposta sociointeracionista enfatiza a importância da interação do sujeito com o meio em que vive. O indivíduo molda o seu conhecimento pela interação com outras pessoas, em um processo histórico, cultural e social que ocorre ao longo de sua vida. Nesse sentido, a aquisição de uma língua acontece em processo colaborativo.

O crescente número de pessoas bilíngues e multilíngues está ligado às mudanças políticas, econômicas e sociais que ocorreram na segunda metade do século XX, com o surgimento de novos Estados e o fim da Guerra Fria. Nesse cenário, o desenvolvimento da informação e da comunicação, as novas tecnologias, a expansão da mobilidade das populações internacionais e a modificação criada pelo espaço-tempo do ambiente virtual permitiram o contato e a diversidade étnica, linguística e cultural (MOTA, 2008).

O processo de aquisição de uma segunda língua, além da aquisição da língua materna, gera e advém de características sociais, políticas e econômicas,

1 O presente artigo é adaptado de resultado de pesquisa de TCC de Alana Martins de Paula no Curso de Letras/Inglês na UENP/CJ/CLCA.

sobretudo da língua inglesa, que exerce papel de língua universal moderna. O estudo da língua inglesa como língua secundária é um fenômeno cada vez mais abordado por pesquisadores que, filiados a diversas escolas teóricas, discorrem sobre o interesse pelo aprendizado de uma nova língua e as diversas metodologias para a aplicabilidade do ensino de línguas, por exemplo.

Adquirir uma segunda língua é um processo que depende do ambiente e é desse ponto de vista que a teoria de Vygotsky (1987a, 1987b, 1989) explica os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem do sujeito. O processo de desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da participação do indivíduo em um contexto cultural, linguístico e histórico estruturado. Exemplos de tais situações são a vida familiar, as interações entre pares e os ambientes institucionais, como escolas, eventos esportivos organizados e locais de trabalho (LANTOLF; THORNE, 2007).

O desenvolvimento pelo qual todo ser humano passa está atrelado a uma concepção contínua de evolução que nem sempre é linear e se dá em diversos campos da existência, como o afetivo, cognitivo, social e motor. A ideia distorcida de evolução linear é difundida, inclusive, pelo senso comum, como Gould (1990) enseja ao apontar a famosa imagem de primatas em fila, geralmente iniciada por um chimpanzé ou um *Australopithecus* e finalizada com um *Homo sapiens*.

Como dito anteriormente, tal desenvolvimento evolutivo não ocorre apenas em processos de maturação biológica ou genética. O meio (cultura, sociedade e diversas formas de interação) é fator essencial no desenvolvimento humano, ainda que existam desacordos teóricos entre as abordagens de estudo a respeito das teorias da aprendizagem.

Assim sendo, o objetivo geral deste artigo consiste em analisar o pensamento de Rego (1995), ao interpretar as obras de Lev Vygotsky, e sua contribuição para a construção de um referencial teórico acerca das metodologias de aprendizagem do inglês como segunda língua. Os objetivos específicos deste estudo são: a) relacionar os fundamentos teóricos de Vygotsky com a prática do ensino de inglês como segunda língua; b) apontar como a teoria de Vygotsky contribui para a aprendizagem de uma segunda língua; c) discutir como a teoria de Vygotsky pode ser um aporte teórico para se pensar em metodologias de aprendizagem de inglês como segunda língua.

Esta pesquisa é de natureza qualitativa por meio de uma análise pormenorizada do objeto de estudo que investigamos. Além disso, realizamos uma investigação bibliográfica, visto que há pesquisas que apontam a pertinência da teoria sociocultural para a aprendizagem de uma segunda língua. Entretanto, a presente pesquisa pretende contribuir com uma leitura das obras de Vygotsky (1987a, 1987b, 1989) a partir da interpretação de Rego (1995).

A temática deste artigo possui relevância acadêmica, na medida em que estudos como este podem contribuir para se pensar em metodologias de ensino da língua inglesa, tendo em vista otimizar os resultados da aprendizagem por meio de metodologias de ensino cujos resultados sejam mais eficazes.

2. VYGOTSKY A PARTIR DA PERSPECTIVA DE TERESA CRISTINA REGO

Teresa Cristina Rego é professora da Graduação e Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e coeditora da Revista Educação e Pesquisa (FEUSP). É mestre e doutora em Educação pela USP e pós-doutora pela Universidad Autónoma de Madrid. A importância dessa autora para este artigo reside na sua intenção de possibilitar ao leitor uma análise geral e introdutória e que o estimule à consulta, ao estudo e ao aprofundamento das teses e descobertas de Vygotsky, o qual dedicou sua vida ao estudo transformador do estado de conhecimento e reflexão de seu tempo (REGO, 1995).

Adiante, abordamos o estudo de Vygotsky e seu programa de pesquisa que buscou construir uma “nova psicologia”, com o objetivo de integrar “[...] o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico” (OLIVEIRA, 1993, p. 23 *apud* REGO, 1995, p. 32).

Nesta pesquisa, não é possível abordarmos todos os aspectos da obra do autor. No entanto, é necessário fazermos uma síntese dos principais construtores da teoria sociocultural, particularmente aqueles que refletem acerca do campo da Educação. O primeiro construtor se refere à relação entre indivíduo e sociedade. Segundo Rego (1995), Vygotsky assegura que as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são meros resultados das pressões do meio externo.

Elas resultam da interação dialética do homem e seu meio sociocultural. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender às suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo. Em outras palavras, quando o homem modifica o ambiente através de seu próprio comportamento, essa mesma modificação vai influenciar seu comportamento futuro. (LURIA, 1992, p. 60 *apud* REGO, 1995, p. 33-34).

Há uma integração dos aspectos biológicos e sociais do indivíduo: “[...] as funções psicológicas superiores do ser humano surgem da interação dos fatores biológicos, que são parte da constituição física do *Homo sapiens*, com os fatores culturais que evoluíram durante dezenas de milhares de anos de história humana” (LURIA, 2013, p. 60 *apud* REGO, 1995, p. 33).

Nogueira e Leal (2018, p. 152) destacam que uma das grandes contribuições de Vygotsky é o fato de “[...] pensamento e a linguagem [serem o] primeiro plano na relação das diversas funções psicológicas”. Assim, entendemos que se trata de um pensador importante para a formação de professores de línguas, uma vez que ele proporciona o entendimento acerca da relação entre linguagem e pensamento.

O segundo construtor decorre do anterior, dado que se refere à origem cultural das funções psíquicas. A cultura é “[...] considerada parte constitutiva da natureza humana, já que sua característica psicológica se dá por meio da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações” presentes na sociedade (REGO, 1995, p. 34).

O terceiro construtor está relacionado ao cérebro, base biológica e sede da atividade psicológica. “O cérebro é tipificado como produto da longa evolução, substrato material da atividade psíquica e que cada membro da espécie traz consigo ao nascer. Entretanto, essa base material não significa um sistema imutável e fixo” (REGO, 1995, p. 34). O cérebro é compreendido como um

[...] sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual. [...] o cérebro pode servir a novas funções, criadas na história do homem, sem que sejam necessárias transformações no órgão físico. (OLIVEIRA, 1993, p. 24 *apud* REGO, 1995, p. 34).

O quarto construtor diz respeito à mediação presente na atividade humana acerca dos instrumentos técnicos e dos sistemas de signos construídos historicamente, os quais fazem a mediação dos seres humanos entre si e com o mundo. Entendemos que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, pois é mediada por “ferramentas auxiliares” da atividade humana.

A linguagem, por exemplo, é um signo mediador por excelência, pois carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana. Além disso, a capacidade de criar essas “ferramentas” é exclusiva da espécie humana. O pressuposto da mediação é fundamental na perspectiva sociocultural, pois é por intermédio dos instrumentos e dos signos fornecidos pela cultura que o funcionamento psicológico é desenvolvido. Por isso, Vygotsky confere à linguagem um papel de destaque no processo de pensamento (REGO, 1995).

Por fim, o quinto construtor indica que a análise psicológica deve ser capaz de preservar as qualidades fundamentais dos processos de pensamento humano. Essa teoria defende que os fenômenos psicológicos complexos não podem ser reduzidos a uma simples cadeia de reflexos, pois operam em um nível mais intrincado. Acredita-se que modos funcionais mais complexos e sofisticados de pensamento se desenvolvam ao longo do tempo, permitindo, assim, sua explicação e descrição. Dessa forma, ao abordar a consciência humana como

produto histórico-social, são “[...] necessários estudos das mudanças que ocorrem no desenvolvimento mental a partir do contexto social” (REGO, 1995, p. 35).

Segundo Freire (1987), toda ação educativa para ser adequada deve ser antecedida por uma ponderação em relação àquele que se deseja educar. Nesse sentido, é necessário direcionarmos a educação a partir da observação das nuances do indivíduo, situando-o no tempo e no espaço, isto é, em determinada época e em um contexto social e cultural precisos.

Vygotsky, no cenário pós-revolucionário russo, também se deteve nesse modelo de pensamento em sua carreira intelectual e profissional. Ele se empenhou em entender os mecanismos pelos quais a cultura se torna parte integrante da natureza. Conforme o autor, a complexidade da estrutura humana deriva do processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas relações entre história individual e social. Para ele, o que distingue as pessoas dos animais é a cultura, “[...] um produto ao mesmo tempo da vida social e da atividade social do homem” (VYGOTSKY, 1987b, p. 106).

Ao nascer, cada indivíduo está inserido em um tempo e em um espaço em movimento constante. O decorrer do ciclo da vida é composto por interações com outros diversos ciclos, que se cruzam. Essas interações são sociais, constituídas por pessoas que guiam o desenvolvimento do pensamento e o próprio comportamento do indivíduo. Vygotsky (1989) salienta que as possibilidades que o ambiente proporciona ao indivíduo são fundamentais para que ele se constitua como sujeito lúcido e consciente.

Na cultura ocidental, a educação foi e é vista como processo de formação humana: a própria humanização do indivíduo, o qual nasce “oco”, precisa ser aprimorada para que alcance um estágio de maior humanidade. Conforme Severino (2006, p. 621),

[...] a formação é processo do devir humano como devir humanizador, mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa – é bom lembrar que o sentido dessa categoria envolve um complexo conjunto de dimensões que o verbo formar tenta expressar: constituir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser. É relevante observar que seu sentido mais rico é aquele do verbo reflexivo, como que indicando que é uma ação cujo agente só pode ser o próprio sujeito.

Vygotsky (1989) concebe o homem como um ser da natureza, mas vai além: é um ser sócio-histórico. Segundo o autor, o desenvolvimento da linguagem sob formas exclusivamente humanas é responsável pelo salto (ontológico) do caráter meramente natural do homem para o seu caráter sócio-histórico. Nesse viés, a educação tem um papel de extrema importância, pois é a responsável pelo salto que referimos.

É fato que a criança inicia seu aprendizado muito antes de chegar à escola. Entretanto, o aprendizado escolar introduz elementos novos para o seu desenvolvimento. Há um processo contínuo de aprendizagem e de saltos qualitativos de um nível a outro, ou melhor, da superação da animalidade para a racionalidade, por isso a importância das relações sociais.

A teoria histórico-cultural tem como desígnio principal “[...] caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo” (VYGOTSKY, 1987a, p. 21). Conforme Rego (1995), essa perspectiva teórica objetiva responder três questões sociais fundamentais que, segundo Vygotsky (1989), eram tratadas de forma errônea pelos estudiosos interessados na psicologia humana e animal. A primeira se refere à tentativa de compreender a relação entre os seres humanos e o seu ambiente físico e social. A segunda está relacionada à intenção de identificar as novas formas de atividade que fizeram com que o trabalho fosse o meio fundamental de relacionamento entre homem e natureza, assim como examinar as consequências psicológicas dessas formas de atividade. A terceira e mais relevante questão para este artigo é sobre a análise das relações entre o uso de instrumentos e o desenvolvimento da linguagem (REGO, 1995).

Vygotsky (1987a, p. 21) pretendeu “[...] caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo”. Para Rego (1995, p. 31-32):

Vygotsky se dedicou ao estudo das chamadas funções psicológicas superiores, que consistem no modo de funcionamento psicológico tipicamente humano, tais como a capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação etc. Esses processos mentais são considerados sofisticados e “superiores”, porque referem-se a mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, processos voluntários que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente.

Conforme a teoria de Vygotsky (1987a), tais processos não são inatos e se originam das relações dos indivíduos ao longo do processo de internalização de formas culturais de comportamento. Vygotsky e outros teóricos dessa corrente de pensamento procuraram validar essas ideias por meio de experimentos com crianças e de investigações dos modos de organização dos processos mentais em indivíduos de diferentes culturas.

Dessa forma, podemos ponderar que os trabalhos de Vygotsky competem ao campo da Psicologia Genética, uma vez que abordam o estudo da gênese, além da formação e evolução dos processos psíquicos superiores do ser humano.

O conjunto dos processos psíquicos se constitui ao longo da vida do sujeito, portanto não é uma “[...] faculdade previamente existente do indivíduo. Estuda [Vygotsky] a infância justamente para tentar compreender a formação dos complexos processos psíquicos e das diversas fases pelos quais as crianças passam em sua evolução” (REGO, 1995, p. 34).

O homem não nasce humano, mas se torna humano por meio da interação dialética que se dá, a partir do seu nascimento, com o meio social, histórico e cultural no qual está inserido. Isso significa que as funções psicológicas superiores são consequência das deliberações sociais construídas na interação homem-meio-instrumentos.

3. TEORIA SOCIOCULTURAL E A APRENDIZAGEM DE UMA SEGUNDA LÍNGUA

Conforme Rego (1995), no início do século XX, a psicologia soviética, europeia e americana estava dividida em duas vertentes extremamente antagônicas: “[...] um ramo com características de ciência natural, que poderia explicar os processos elementares sensoriais e reflexos, e um outro com características de ciência mental, que descreveria as propriedades emergentes dos processos psicológicos superiores” (COLE; SCRIBNER, 1984, p. 6 *apud* REGO, 1995, p. 21). Sobre a dualidade da área da Psicologia, Rego (1995, p. 21) afirma que

[...] existia de um lado um grupo que, baseado em pressupostos da filosofia empirista, via a psicologia como ciência natural que devia se deter nas formas de comportamento, entendidas como habilidades mecanicamente constituídas. Esse grupo limitava-se à análise dos processos mais elementares e ignorava os fenômenos complexos da atividade consciente, especificamente humana. Já de outro lado, o outro grupo, inspirado nos princípios da filosofia idealista, entendia a psicologia como ciência mental, acreditando que a vida psíquica humana não poderia ser objeto de estudo da ciência objetiva, já que era manifestação do espírito. Este grupo não ignorava as funções mais complexas do ser humano, mas se detinha na descrição subjetiva de tais fenômenos.

Para Vygotsky (1989), as abordagens teóricas não conseguiram explicitar abertamente a gênese das funções psicológicas tipicamente humanas. Diante disso, ele propõe uma nova psicologia que conta com o método e os princípios do materialismo dialético e compreende o aspecto cognitivo a partir da descrição e explicação das funções psicológicas superiores, as quais, de acordo com Vygotsky (1989), eram determinadas histórica e culturalmente.

Dessa forma, a teoria sociocultural de Vygotsky foi considerada uma “nova psicologia”, ao alegar que as pessoas aprendem a partir das interações com

seu ambiente social e cultural e desenvolvem habilidades por meio da imitação, cooperação e mediação com outros indivíduos. A teoria de Vygotsky “[...] inclui tanto a identificação dos mecanismos cerebrais subjacentes à formação e desenvolvimento das funções psicológicas, como a especificação do contexto social em que ocorreu tal desenvolvimento” (REGO, 1995, p. 22).

3.1 Diferenças entre o psiquismo dos animais e do homem

Em sua busca por explorar as raízes dos traços psicológicos humanos, Vygotsky mergulhou no estudo do comportamento animal e da psique. Ao concentrar-se principalmente em mamíferos superiores como os chimpanzés, seu objetivo era identificar possíveis semelhanças e diferenças significativas entre esses animais e os seres humanos, visto que compartilham laços estreitos. Logo, o autor observou que as fontes de comportamento do animal são limitadas:

[...] uma é a experiência da espécie, que é transmitida hereditariamente (comportamento instintivo, inato); a outra é sua experiência imediata e individual (mecanismos de adaptação individual ao meio), responsável pela variação no comportamento dos animais. A imitação ocupa um lugar muito insignificante na formação do comportamento animal. Ou seja, diferentemente do homem, o animal não transmite a sua experiência, não assimila a experiência alheia, nem tampouco é capaz de transmitir (ou aprender) a experiência das gerações anteriores. Uma das principais características que distingue radicalmente o homem dos animais é justamente o fato de que, além das definições hereditárias e da experiência individual, a atividade consciente do homem tem uma terceira fonte, responsável pela grande maioria dos conhecimentos, habilidades e procedimentos comportamentais: a assimilação da experiência de toda a humanidade, acumulada no processo da história social e transmitida no processo de aprendizagem. (REGO, 1995, p. 35-36).

O comportamento animal está inerentemente ligado a impulsos biológicos, em total contraste com o comportamento humano. Os animais agem por instinto, movidos apenas pela satisfação de suas necessidades biológicas, o que difere das ações humanas. Muitos exemplos demonstram a independência do comportamento humano da motivação biológica. Seja por razões políticas ou religiosas, os humanos podem realizar escolhas conscientes para jejuar, fazer sacrifícios ou até mesmo se machucar, indo contra seus impulsos biológicos. Dessa maneira, esse controle intencional de comportamento separa os humanos do reino animal (REGO, 1995).

3.2 *Mediação simbólica*

Instrumentos e signos são os elementos básicos responsáveis pela mediação que caracteriza o mundo humano e as relações com os outros. Além disso, contribuem para o processo do desenvolvimento das faculdades psicológicas humanas superiores. O instrumento tem a função de regular as ações humanas sobre os objetos.

O instrumento é provocador de mudanças externas, pois amplia a possibilidade de intervenção na natureza (na caça, por exemplo, o uso da flecha permite o alcance de um animal distante ou, para cortar uma árvore, a utilização de um objeto cortante é mais eficiente do que as mãos). Diferente de outras espécies animais, os homens não só produzem seus instrumentos para a realização de tarefas específicas, como também são capazes de conservá-los para uso posterior, de preservar e transmitir sua função aos membros de seu grupo, de aperfeiçoar antigos instrumentos e de criar novos. (REGO, 1995, p. 42-43).

O signo regula as ações sobre o psiquismo das pessoas e pode ser considerado como aquilo que representa algo diferente de si mesmo, de modo a substituir e expressar eventos, ideias, situações e servir como auxílio da memória e da atenção humana (REGO, 1995).

[...] a invenção e o uso de signos auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho. (VYGOTSKY, 1987b, p. 59-60).

Por meio dos signos, o homem tem o poder de controlar sua atividade psicológica, desenvolver sua capacidade de atenção e de memória e seu acervo de informações, como amarrar um barbante no dedo para não esquecer um encontro, anotar um comportamento na agenda, escrever um diário para não esquecer detalhes vividos, consultar um atlas para localizar um país etc. (REGO, 1995).

3.3 *Relações entre pensamento e linguagem*

Conforme Vygotsky (1987a), a aquisição da linguagem demonstra um marco no desenvolvimento do homem:

[...] a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superarem a ação impulsiva, a planejarem a solução para um problema antes de sua execução e a controlarem seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais. (VYGOTSKY, 1987a, p. 31).

Dessa maneira, a linguagem expressa o pensamento da criança e age também como organizadora desse pensamento. Tanto nas crianças quanto nos adultos, a função primordial da fala é o contato social; o desenvolvimento da linguagem é provocado pela necessidade de comunicação. Conforme Rego (1995, p. 53), “[...] o balbucio, o riso, o choro, as expressões faciais ou as primeiras palavras da criança cumprem não somente a função de alívio emocional (como por exemplo manifestação de conforto ou incômodo), como também são meios de contato com os membros de seu grupo”.

3.4 A zona de desenvolvimento proximal

Vygotsky (1987a) não ignora as definições biológicas da espécie humana e as concilia com a dimensão social, que apresenta instrumentos e símbolos impregnados de significado cultural que medeiam a relação do indivíduo com o mundo. Nessa perspectiva, é o aprendizado que possibilita e movimenta o processo de desenvolvimento: “[...] o aprendizado pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (VYGOTSKY, 1989, p. 99 *apud* REGO, 1995, p. 58-59).

Vygotsky (1989) observa o aprendizado sob dois ângulos: um compreende a relação geral entre o aprendizado e o desenvolvimento do ser humano; o outro está ligado às peculiaridades dessa relação no período escolar. Esses dois ângulos são distintos, pois o autor aponta que, embora o aprendizado se inicie muito antes da frequência na escola, o aprendizado escolar introduz elementos novos no desenvolvimento da criança. Assim, Vygotsky (1989) identifica dois níveis de desenvolvimento: um que pressupõe as conquistas efetivadas da criança, chamado de nível de desenvolvimento real ou efetivo, e o outro, o nível de desenvolvimento potencial, que se relaciona às suas capacidades intelectuais a serem construídas (REGO, 1995).

O nível de desenvolvimento real pode ser entendido como aquelas conquistas que estão consolidadas pelo indivíduo, aquelas que ele aprendeu e domina, pois consegue utilizá-las sozinho. O nível de desenvolvimento potencial também se refere àquilo que a criança é capaz de fazer, mas com a ajuda de outra pessoa experiente. Nesse caso, a criança realiza tarefas e soluciona problemas por meio da colaboração, da imitação, da experiência compartilhada que lhe são fornecidas. Por exemplo, uma criança de 5 anos de idade talvez não consiga, em um primeiro momento, montar sozinha um quebra-cabeças que tenha muitas peças, porém, com a ajuda de alguém com experiência na atividade, pode realizar essa tarefa (REGO, 1995).

A distância entre o que o indivíduo é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que realiza em colaboração com os

outros elementos de seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial) é caracterizado por Vygotsky (1989) como “zona de desenvolvimento potencial ou proximal”. Assim, o desenvolvimento da criança é visto de forma prospectiva, uma vez que a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) define aquelas funções que ainda não amadureceram dentro dela, mas que estão presentes em estado embrionário. Desse modo, o conhecimento pressupõe a consideração tanto do nível de desenvolvimento real, quanto do potencial (REGO, 1995).

Através da consideração da zona de desenvolvimento proximal, é possível verificar não somente os ciclos já completados, como também os que estão em via de formação, o que permite o delineamento da competência da criança e de suas futuras conquistas, assim como a elaboração de estratégias pedagógicas que a auxiliem nesse processo. (REGO, 1994, p. 62).

Essa “competência” passa a ser uma grande aliada na elaboração de metodologias de ensino. Ademais, aquilo que está “além” da ZDP da criança – o que ela não é capaz de fazer mesmo com a interferência de outras pessoas – também auxilia no processo de formulação de estratégias pedagógicas.

3.5 Proposições metodológicas para a aquisição da língua inglesa a partir da abordagem sociointeracionista

A teoria sociocultural destaca a importância da interação interpessoal no progresso cognitivo dos indivíduos. Logo, as instituições educacionais são locais de destaque para o engajamento de atividades socialmente mediadas com docentes ou colegas. A mediação docente é um fator crucial para o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, pois os permite avançar em sua ZDP (FIGUEIREDO, 2019).

O principal artefato simbólico que possuímos é a linguagem, pois ela nos conecta com o meio ambiente físico e social. Mediante a linguagem, somos capazes de transcender o ambiente imediato e nos referir a objetos e eventos que estão localizados distantes no tempo e no espaço (MOTA, 2008).

O conceito de ZDP é atraente para muitos educadores por duas razões principais. Em primeiro lugar, esse conceito está relacionado à ideia de assistência, o que desperta o interesse pelo trabalho de Vygotsky. O conceito de ZDP elucida a diferença entre o que o aluno sabe (as habilidades que ele domina sozinho) e o que ainda não sabe, mas está próximo de saber (porque consegue realizar a atividade com a ajuda de alguém). Aquilo que o aprendiz é capaz de fazer com orientação e assistência indica o que ele poderá fazer de forma independente no futuro. Essa perspectiva nos proporciona uma visão tanto do desenvolvimento alcançado quanto do desenvolvimento a ser alcançado pela criança (MOTA, 2008). Como apontam Lantolf e Thorne (2006, p. 5):

Aprender uma LE [língua estrangeira] é muito mais que adquirir novos significantes para significados já dados [...]. É adquirir conhecimento conceitual e/ou modificar o conhecimento já existente como uma forma de remediar a relação do ser com o mundo e o seu funcionamento psicológico consigo mesmo.

A interação em uma sala de aula de segunda língua e língua estrangeira proporciona aos alunos tanto a recepção de *input*, que diz respeito àquilo que é significativo e entendido pelo ouvinte, quanto de produção de *output*, compreendido como a produção linguística, em oposição ao *input*.

Esses conceitos estão diretamente ligados ao conceito de ZDP, que sustenta a ênfase dada por Vygotsky (1989) às relações sociais como propulsoras do desenvolvimento e da aprendizagem dos indivíduos. Ao considerarmos que é no discurso e por meio dele que são criadas as ZDP na sala de aula, é fundamental analisarmos as características desse discurso para compreendermos a construção do conhecimento em uma situação de ensino-aprendizagem específica (SZUNDY, 2004).

Outrossim, Vygotsky (1989) examina a conexão entre a língua materna e a língua estrangeira e ressalta a consciência metalinguística que a língua estrangeira pode fomentar no indivíduo, visto que é capaz de influenciar a sua *performance*. O aprendizado de uma língua estrangeira eleva o patamar de desenvolvimento da fala na língua materna. A percepção das formas linguísticas e o nível de abstração sobre os fenômenos linguísticos também são aprimorados. Isso favorece a capacidade consciente e voluntária de utilizar as palavras como instrumento de pensamento e expressão de ideias (FERREIRA, 2010).

Na aquisição de uma segunda língua, as interações sociais são cruciais para a construção do conhecimento linguístico e cultural. O conceito de ZDP, que representa a diferença entre o que um aprendiz é capaz de fazer sozinho e o que pode realizar com o apoio de um parceiro mais experiente, traduz-se na segunda língua como a diferença entre a linguagem que o aprendiz domina em sua língua materna e a linguagem que ele tenta adquirir na nova língua.

Por intermédio da interação com falantes proficientes, os aprendizes são gradualmente levados a alcançar um nível mais avançado de competência linguística, e essas interações podem ocorrer de várias maneiras. Nesse sentido, as metodologias chamadas ativas compartilham a ênfase na interação social, na colaboração e na aplicação prática da linguagem como meio eficaz para a aquisição da segunda língua. As metodologias ativas implicam uma perspectiva de valorização do papel de cada estudante no processo de aprendizagem, os quais assumem um papel central na aquisição do seu próprio conhecimento. Sobre a definição de metodologias ativas, Bacich e Moran (2018, p. 4) apontam:

Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. As metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis e híbridos traz contribuições importantes para o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje.

Entre as metodologias ativas, temos, por exemplo, o aprendizado baseado em tarefas (*Task-Based Learning*), a partir da qual os alunos realizam tarefas do mundo real que exigem o uso da segunda língua. Isso promove interação e os desafia a resolver problemas linguísticos reais que surgem durante a realização de tarefas e a resolução de problemas, como fazer reservas de hotel ou participar de simulações de situações cotidianas (MITSUOKA, 2021).

Há também a aprendizagem por pares (*Peer Teaching/Peer Learning*) que propõe que os alunos ensinem uns aos outros. Isso não apenas promove interações sociais, mas exige que os alunos compreendam o material para explicá-lo a seus colegas, de forma a consolidar o seu próprio aprendizado. É possível ainda realizar esse método de forma virtual, por meio de ambientes (salas virtuais, simulações e jogos) que promovam a aprendizagem e permitam a interação entre alunos de diferentes partes do mundo (MITSUOKA, 2021).

Quando Vygotsky (1989) enfatiza o papel da mediação (suporte que os falantes proficientes oferecem aos aprendizes), ele inclui correções, *feedback* construtivo e modelagem da linguagem-alvo. Mediante esse processo, os aprendizes são capazes de internalizar regras gramaticais, vocabulário e estruturas linguísticas de maneira mais eficaz.

Outro conceito importante é o da “internalização”, que, de acordo com Vygotsky (1989), ocorre quando o conhecimento compartilhado nas interações sociais é assimilado pelo indivíduo e se torna parte de sua compreensão pessoal. Isso implica que, ao interagir com falantes proficientes em uma segunda língua, os aprendizes não apenas absorvem informações linguísticas, mas desenvolvem uma compreensão mais profunda e uma capacidade de aplicar a linguagem de modo mais autônomo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da primeira seção intitulada “Vygotsky a partir da perspectiva de Teresa Cristina Rego”, podemos inferir que as obras do autor não possuíram a capacidade isolada de abranger toda a complexidade do ato educativo, mas elas contribuíram para a melhoria do plano pedagógico. Os estudos psicológicos servem como aliados para a atividade de compreensão das características socioculturais dos alunos, bem como para as interações entre aprendizagem, desenvolvimento e educação. Nesse sentido, destacamos o acesso dos educadores às informações provenientes de diversas áreas do conhecimento, incluindo as diferentes teorias desenvolvidas dentro da área da Psicologia.

Da segunda seção denominada “Teoria sociocultural e a aprendizagem de uma segunda língua”, podemos inferir que Vygotsky nos legou um conjunto de conceitos teóricos que, posteriormente, foram aprofundados, ampliados e atualizados por diversos pesquisadores. A base fundamental de sua teoria está centrada na mediação que ocorre por meio de processos dialógicos e colaborativos, com o potencial de facilitar o processo de aprendizagem em qualquer domínio.

Conforme Vygotsky (1989), o ser humano não é meramente ativo, mas interativo, uma vez que constrói conhecimento e se constitui mediante as relações interpessoais e intrapessoais estabelecidas em diálogo com outros indivíduos. Essa interação entre as pessoas é favorecida no ambiente educacional, no qual a intervenção pedagógica intencional do professor desencadeia o desenvolvimento do processo de aprendizagem. Assim, a teoria sociocultural considera a instrução do processo de ensino-aprendizagem como um elemento crucial para o progresso dos alunos na sala de aula.

O processo de aprendizagem deve ser concebido como um empreendimento colaborativo. Desse modo, compete ao educador criar um ambiente de ensino no qual os estudantes se envolvam em atividades que permitam uma interação significativa entre eles. O professor precisa estar ciente de que não é responsável pela aprendizagem, mas alguém que a facilita e a medeia. Assim, os alunos têm a oportunidade de aplicar o que aprenderam e de compartilhar seus conhecimentos e experiências entre si.

Esse movimento permite os alunos a praticarem a segunda língua/ língua estrangeira que estão aprendendo para ampliar seu conhecimento. A teoria sociocultural destaca que, por meio da interação, os aprendizes podem engajar-se em processos de negociação e reflexão sobre a segunda língua/língua estrangeira, o que contribui para a compreensão da estrutura e das funções da língua em estudo.

Este artigo teve como objetivo geral analisar o pensamento de Rego (1995), ao interpretar as obras de Lev Vygotsky, e sua contribuição para a construção

de um referencial teórico acerca das metodologias de aprendizagem do inglês como segunda língua. Após nossas investigações, entendemos que a teoria de Vygotsky possui relevância teórica ao permitir que sejam exploradas outras maneiras de aprender e ensinar, à medida que surgem e são utilizados novos elementos culturais para mediar esses processos educativos.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso Editora, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

FERREIRA, Marília Mendes. A perspectiva sociocultural e sua contribuição para a aprendizagem de língua estrangeira: em busca do desenvolvimento.

Revista Intercâmbio, São Paulo, v. XXI, p. 38-61, 2010.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. Vygotsky: A interação no ensino/aprendizagem de línguas. São Paulo: Parábola, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOULD, Stephen Jay. **Vida maravilhosa**: o acaso na evolução e na natureza da história. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

LANTOLF, James P.; THORNE, Steven L. Sociocultural theory and second language learning. *In*: VANPATTEN, Bill; WILLIAMS, Jessica. (eds.). **Theories in second language acquisition**: an introduction. Mahwaw: Lawrence Erlbaum, 2007. p. 197-220.

LANTOLF, James P.; THORNE, Steven L. **Sociocultural theory and the genesis of second language development**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

MITSUOKA, Narjara Ferreira. O processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa por meio de metodologias ativas. **Revista CBTeCLE**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 120-137, 2021.

MOTA, Mailce Borges. **Aquisição de segunda língua**. Florianópolis: UFSC, 2008.

NOGUEIRA, Makeliny Oliveira; LEAL, Daniela. **Teorias da Aprendizagem**: um encontro entre os pensamentos filosóficos, pedagógicos e psicológicos. Curitiba: Intersaberes, 2018.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: educação e conhecimento. 25. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SEVERINO, Antônio J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da filosofia da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000300013>.

SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. Gêneros do discurso no processo ensinddo-aprendizagem de LE: a construção do conhecimento por meio do discurso internamente persuasivo. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 25, n. 2, 2004, p. 153-175, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **The Collected Works of L. S. Vygotsky: Vol 1**. New York: Plenum Press, 1987a.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987b.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Livraria Martins, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **The history of the development of higher mental functions**. The Collected Works. Vol. 4. New York: Plenum Press, 1997.

6

A ALFABETIZAÇÃO DE FORMA LÚDICA: AS CANTIGAS DE RODA COMO RECURSO ALFABETIZADOR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Eduardo Gasperoni de Oliveira

Fabiana Pereira de Carvalho Santos

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem por objetivo geral mostrar a importância do emprego das cantigas de roda no processo de alfabetização dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que compreende o período etário dos seis aos dez anos de idade, diz respeito ao recorte do Trabalho de Conclusão de Curso, defendido no ano de 2023, pelas Faculdades Integradas de Taguaí – FIT – no curso de Pedagogia, sob a orientação do professor Me. Eduardo Gasperoni de Oliveira.

A alfabetização é a fase inicial do processo de leitura e escrita essencial no processo de escolarização das crianças, pois é a base para as demais aprendizagens que as crianças desenvolvem ao longo da sua vida escolar. Para o aprendizado das crianças, o uso de brincadeiras é uma forma natural e agradável para estimular sua socialização, imaginação e criatividade. Nesse sentido, as cantigas de roda podem ser usadas como elementos facilitadores a fim de estimular a representação mental de textos que podem servir como temas geradores à escrita.

Brincando a criança descobre, inventa e aprende, estimula a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, contribuindo, assim, a habilidade de ler e escrever em detrimento das necessidades e das demandas sociais poderá ser colaborada por meio da ludicidade, de modo mais específico, através da inserção das cantigas de rodas nas práticas docentes curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Por isso, essa pesquisa científica se pautou numa revisão literária, ou seja, através de estudiosos e de pensadores que apontam que as cantigas podem ser usadas para se desenvolver as práticas de alfabetização bem como os processos de letramento de forma lúdica.

A educação lúdica é uma ação inerente na criança e aparece sempre como forma transacional e direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações constantes com o pensamento coletivo (ANTUNES, 2012, p. 11).

Segundo Piaget (1971, p. 86):

[...] por meio do universo lúdico que as crianças se satisfaz, realiza seus desejos e explora o mundo ao seu redor, tornando importante proporcionar às crianças atividades que promovam e estimulem seu desenvolvimento global, considerando os aspectos da linguagem, do cognitivo, afetivo, social e motor. Deste modo o lúdico pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento global do ser humano, auxiliando na aprendizagem e facilitando no processo de socialização, comunicação, expressão e construção do pensamento (PIAGET 1971, p. 86).

Como se pode observar por meio das reflexões de Antunes (2012) e de Piaget (1971), a ludicidade apresenta uma vasta e diversa lista de benefícios para o desenvolvimento global infantil, que abarca os aspectos sociais, cognitivos, históricos, afetivos, culturais etc. Desse modo, ao se trabalhar as cantigas de roda nas práticas de alfabetização aliados aos processos de letramento trata-se de uma relevante e motivadora forma estratégica de chamar a atenção das crianças, pois, como elas naturalmente gostam de brincadeiras, de poesias, de música, de parlendas e de cantigas de rodas, através delas pode-se trabalhar a linguagem oral, o letramento, a memória, as habilidades de leitura e de escrita, a imaginação, dentre outros aspectos.

Ademais, este capítulo pretende responder, por meio do embasamento teórico, a seguinte problematização: As cantigas de roda podem ser recursos lúdicos e colaboradores ao processo de alfabetização aliados às práticas de letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

A hipótese é que sim, e essa pesquisa busca essa confirmação. Há muitos autores que abordam a importância da alfabetização de forma lúdica em que o brincar pedagogicamente deve estar incluído no dia a dia das crianças, colaborando, assim, com as habilidades de leitura e de escrita conforme as necessidades sociais. Ou seja, as cantigas de rodas podem ser utilizadas na prática pedagógica curricular desse segmento educacional para se alfabetizar letrando e vice-versa. Ou seja, a proposta dessa pesquisa científica residuiu na realização de uma revisão bibliográfica para discutir qual a importância de se trabalhar cantigas de roda no “alfaletrar”.

REFERÊNCIAL TEÓRICO

Cantigas de roda: conceitos e benefícios nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

De acordo com Calixto *et al.* (2020, p. 7), muito tem se tratado acerca relevância de atividades lúdicas ao processo de alfabetização, “[...] deixando um pouco de lado métodos considerados mecânicos e de ações repetitivas [...]”, haja vista que a cantiga de roda propicia uma ocasião de aprendizagem de modo mais leve e prazeroso.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998, p. 71):

[...] em todas as culturas as crianças brincam com a música. Jogos e brinquedos musicais são transmitidos por tradição oral, persistindo nas sociedades urbanas, nas quais a força da cultura de massas é muito intensa, pois são fonte de vivência e desenvolvimento expressivo e musical. Envolvendo o gesto, o movimento, o canto, a dança e o faz-de-conta, esses jogos e brincadeiras são legítimas expressões da infância. Brincar de roda, ciranda, pular corda, amarelinha etc. São maneiras de estabelecer contato consigo próprio e com o outro, de se sentir único e, ao mesmo tempo, parte de um grupo, e de trabalhar com as estruturas e formas musicais que se apresentam em cada canção e em cada brinquedo.

Um elemento lúdico que pode ser bastante proveito no contexto educacional desde a Educação Infantil até os Anos Iniciais do Ensino Fundamental são as cantigas de roda. Dessa forma, pode-se perceber, que as brincadeiras de roda contribuem muito para o desenvolvimento da criança, proporcionam a integração social, a cooperação entre os participantes, os exercícios da afetividade e do raciocínio, contribuindo para a formação do ser humano.

Na visão de Gaspar (2010, s/p.), as cantigas de roda são:

Canções populares que estão diretamente relacionadas com a brincadeira de roda. Essas brincadeiras são feitas, formando grupos de crianças, geralmente de mãos dadas, que cantam as letras da canção que tem suas próprias características, geralmente ligada a cultura daquele local. Também são conhecidas como ciranda, e representam os costumes, as crenças, o cotidiano das pessoas, a fauna e a flora, culinária dentre outros aspectos de um lugar. As cantigas possuem uma letra fácil de memorizar, sendo formada por rimas e repetições que prendem a atenção das crianças, de modo que estimula a imaginação e a memória da criança.

As cantigas de roda são originárias da Europa, especificamente de Portugal e Espanha, sendo incorporadas no folclore brasileiro e tornando-se elemento cultural, evidenciando costumes, cotidianos, festas típicas, comidas, brincadeiras, crenças, entre outros elementos próprios do folclore local. Basicamente, consiste na formação de grupos que, de mão dadas, cantam uma música com características, melodia e ritmo próprio, sendo também de

fácil apreensão, com temas atraentes para as crianças e, muitas vezes, com coreografias (DOHME, 2003).

Indo ao encontro, sua introdução foi abordada pelo Projeto de Teca que relata a origem portuguesa das cantigas e sua difusão por meio das meninas.

As cantigas e brincadeiras de roda foram introduzidas no Brasil pelos portugueses e foram difundidas como uma atividade típica de meninas. Aos poucos os meninos também passaram a brincar nas cirandas, e durante muito tempo foi utilizada em escolas e nas próprias casas como única atividade lúdica, usada para ajudar no processo de diversão e alfabetização (*apud* FARIAS, 2013, p. 27).

As cantigas são canções populares com letras de fácil compreensão, com melodia e ritmo muitas vezes da cultura local, temas referentes a realidade das crianças. Na visão de Martins (2012, p. 19): A cultura “[.] é o jeito das pessoas conviverem se expressarem, é o modo como as crianças brincam, como os adultos vivem, fazem arte”. Para a autora, mesmo sem a presença do brinquedo, a criança brinca, envolve a cultura em sua brincadeira.

Para as cantigas de roda terem seu lugar reservado nas atividades lúdicas da criança, elas devem através do adulto como mediador, buscar seu espaço na cultura lúdica infantil e esse espaço deve ser preservado no mundo infantil, pois inseri-las no universo lúdico é dispor para a criança um certo número de referências que permitem interpretá-las como brincadeiras, que poderiam não ser vistas como tais por outras pessoas. Houve época em que as cantigas de roda eram utilizadas como jogos de insinuação e disputa porque havia no contexto referências que assim se caracterizavam. Hoje, as crianças poderão utilizá-las com outros objetivos, o contexto fornecerá suas referências (MARTINS, 2012, p. 25).

Dohme (2003; p. 60) define que as: “Cantigas de roda ou cirandas são tradicionalmente conhecidas como brincadeiras de crianças e nosso cancionário popular é rico em canções desse tipo”.

Como se pode ver, é importante resgatar as cantigas de roda no espaço escolar, inclusive nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As cantigas de roda ou cirandas carregam a diversidade brasileira e são ricas em gestos e vocabulários que podem ser contextualizadas. Relacionadas às práticas pedagógicas, as cantigas de roda proporcionam um ambiente prazeroso para o desenvolvimento de muitas linguagens (FARIAS, 2013).

A razão de tanto entusiasmo pela canção pode ser encontrada no ritmo das sílabas repetidas ou no grito final. Mas a observação do comportamento infantil sugere atenção ao significado da letra, ou seja, o que representa para a criança cantar ações que já fez ou que sabe não ser correto fazer. Por isso, simbolizar em versos e melodias o que lhe inquieta, é uma forma de dar um novo sentido as suas experiências (RODRIGUES, 1992, p. 30).

As cantigas de roda são atividades lúdicas que permitem relações entre as crianças e o saber, entre o mundo que a cerca, não se pode moldar o comportamento das crianças, mas criar condições diversificadas para que cada criança busque seu caminho e consiga desenvolver de acordo com suas possibilidades (RODRIGUES, 1992).

Processo de alfabetização e práticas de letramento: distinções

De acordo com a resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010 (*apud* MOREIRA; TARGA; NAVI, 2023, p. 47), o ciclo de alfabetização se constrói nos três primeiros anos do Ensino Fundamental e ao final, devem estar garantidos “[...] a aquisição da alfabetização e o letramento, bem como o desenvolvimento das diversas formas de expressão [...]”, o que inclui aprender a Literatura, Língua Portuguesa, Música e demais artes, Educação Física, Matemática, História, Ciência e Geografia. Mas, a B.N.C.C. (*apud* MOREIRA; TARGA; NAVI, 2023, p. 47), prenuncia que:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao envolvimento em práticas diversificadas de letramentos.

O processo de alfabetização trata-se de um fundamental estágio na educação de uma pessoa, proporciona as necessárias habilidades à compreensão e à comunicação através da linguagem escrita. Esse processo abrange diversas etapas e estratégias pedagógicas que capacita os aprendizes a codificarem, decodificarem, compreender e produzir textos escrito (SOARES, 2003).

De acordo com Soares (2003), a alfabetização é um processo pelo qual o educando assimila o alfabeto com o seu emprego enquanto código para se comunicar. Tal processo não se resume somente em adquirir habilidades mecânicas – decodificação e codificação – da leitura, mas também na capacidade à interpretação, compreensão, crítica e produção de conhecimento. Além disso, tal processo abrange também o desenvolvimento de novos modos de compreender e utilizar as linguagens de um modo geral.

Uma pessoa alfabetizada conhece o código alfabético, domina as relações grafônicas, em outras palavras, sabe que sons as letras representam, é capaz de ler palavras e textos simples, mas não necessariamente é usuário da leitura e da escrita na vida social (CARVALHO, 2010, p. 66).

Quando a criança utiliza a alfabetização, enquanto ferramenta, estratégia e habilidade para ler e escrever, empregando de acordo com as demandas e com os usos sociais é sabido que trata-se de uma criança letrada, ou seja, em processo de letramento.

“A escrita surgiu para suprir as necessidades da demanda de uma economia em expansão”. Desse modo tanto a alfabetização quanto o letramento surgiu ao longo do tempo para as sociedades se tornarem grafocêntricas, demandando o aprendizado simultâneo das “[...] tecnologias da escrita e suas demandas sociais” (MOREIRA; TARGA; NAVI, 2023, p. 48).

Segundo Soares (2003): “Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno”. Portanto, compreender a alfabetização não apenas como o processo de aprender escrever e a ler, mas também como uma prática social que envolve o emprego da escrita bem como da leitura em reais contextos.

O conceito de alfabetização vai além do processo de aquisição da língua escrita e oral, é preciso levar em conta os fatores sociais das funções e os propósitos das aprendizagens (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2007, p. 47)

A natureza complexa do processo de alfabetização evidencia, ainda, como tem sido apenas parcialmente enfrentado o problema da identificação dos pré-requisitos e da preparação da criança para a alfabetização. Essa questão ainda está restrita apenas uma faceta do processo de alfabetização, à faceta psicofisiológica; é necessário ampliar a visão do processo e acrescentar, à análise dos pré-requisitos e a organização de programas de preparação para a alfabetização, o enfoque da psicologia cognitiva, da psicolinguística, da sociolinguística e da linguística (SOARES, 2018, p. 27-28).

A alfabetização não pode ser vista como um conjunto de pré-requisitos mecânicos, mas como um processo complexo e multidimensional que envolve diversos aspectos da linguagem, da mente e da sociedade (MORAIS (ALBUQUERQUE, 2007).

De acordo com Soares (2003), no texto há muitas facetas, que se referem às perspectivas psicológicas, psicolinguística, sociolinguística e propriamente linguísticas do processo.

A faceta psicológica visa explicitar como se procede a inteligência, que fatores psicológicos, neurológicos e biológicos podem interferir no seu desenvolvimento e na sua origem (SOARES, 2003).

Dentro do aspecto cognitivo, a faceta psicolinguística intenta analisar problemas, como a caracterização da maturidade linguística da criança ao aprendizado da escrita bem como da leitura (SOARES, 2003).

A faceta sociolinguística diz respeito à utilização social da língua, isto é, a sua função social (SOARES, 2003).

A faceta linguística concerne ao processo de transformação da fala à escrita, do modo sonoro – fonemas – ao gráfico – grafemas (SOARES, 2003).

Conforme Soares (2003), o processo de alfabetização compreende diversas facetas e por este motivo não deve ser visto de forma fragmentada, mais integrada. De acordo com ela (2018, p. 47):

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas inseparáveis do contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse ao mesmo tempo alfabetizado e letrado.

Há uma forte relação entre a alfabetização e o letramento, haja vista que um processo depende do outro; concernem a momentos distintos, todavia inseparáveis, quer dizer, não se pode alfabetizar sem letrar, segundo Soares (2018). A forma mais adequada é se referir “alfabetizar letrando”, isto é, o ensinamento da leitura e da escrita a fim de que a criança torne-se alfabetizada e letrada, sabendo fazer o uso social da escrita bem como da leitura.

Logo, na visão de Moreira, Targa e Navi (2023, p. 49):

Portanto, a alfabetização refere-se ao processo ao qual o sujeito aprende a ler e a escrever, utilizando algumas habilidades para concretizar tais conhecimentos, como, por exemplo, codificar e decodificar letras e números. Já o letramento é o processo no qual se envolve o uso da leitura e das práticas sociais, por isso, quando o aluno se torna letrado, consegue dominar o uso da língua e aplicar no seu cotidiano e em diversos contextos. Dessa forma, nem sempre um indivíduo alfabetizado, é também um indivíduo letrado e vice-versa.

Indo ao encontro, conforme Rios e Libânio (2009, p. 33) “a alfabetização e o letramento são processos que se mesclam e coexistem na experiência de leitura e escrita nas práticas sociais, apesar de serem conceitos distintos”.

Letramento é um “conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito” (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2007, p. 7). Ou seja, letramento vai muito além de saber escrever e ler, diz respeito a saber empregar socialmente os processos de escrita e de leitura, em conformidade com as demandas e necessidades sociais.

Se as crianças crescem em comunidades iletradas e a escola não as introduz na linguagem escrita (em toda a sua complexidade), talvez cheguem a atingir esses ‘mínimos de alfabetização’, que lhes permitam seguir instruções escritas e aumentar a sua produtividade em uma fábrica, contudo não teremos formar cidadãos para este presente nem para o futuro próximo. Há que se alfabetizar para ler o que os outros produzem ou produziram, mas também para que a capacidade de ‘dizer por escrito’ esteja mais democraticamente distribuída. Alguém que pode colocar no papel suas próprias palavras é alguém que não tem medo de falar em voz alta (FERREIRO, 2004, p. 54).

Segundo Emília Ferreiro (1989, p. 24): “O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Sua teoria reconhece a importância do ambiente social no desenvolvimento da alfabetização”. Nesse sentido, a autora argumenta que as interações sociais, a cultura e o contexto em

que a criança está inserida desempenham um papel fundamental no processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Há crianças que chegam à escola que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita (FERREIRO, 1989, p. 23).

De acordo com a teoria de Ferreiro (1989), a criança passa por um processo de aquisição de escrita baseado em cinco níveis de hipóteses: pré-silábica, intermediário, silábica, silábico-alfabética e alfabética. Ela crê que a criança possui um papel ativo e essencial em seu aprendizado construindo o próprio conhecimento.

Para alfabetizar letrando, deve haver um trabalho intencional de sensibilização, por meios de atividades específicas de comunicação, como escrever para alguém que não está presente (bilhetes, correspondência escolar), contar uma história por escrito, produzir um jornal escolar, um cartaz etc. Assim a escrita passa a ter função social (CARVALHO, 2010, p. 69).

Conforme Soares (2003, p. 38), “aprender a ler e escrever e, além disso fazer uso da leitura e da escrita transforma o indivíduo a um outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguísticos, entre outros”.

As cantigas de roda como recurso pedagógico para o processo de alfabetização e letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Consta no Referencial Curricular para Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 22):

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver capacidades importantes tais como atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais.

As cantigas de roda podem ser um recurso pedagógico valioso para o processo de alfabetização e para as práticas de letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Como afirma Soares (2020, p. 27), “a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento [...]”; ela aprende com o contato com textos reais.

Rolim (2023, p. 89), em seu artigo científico para concluir a graduação em Pedagogia, nas FIT, objetivou, para o grupo etário entre crianças pequenas

– 4 a 5 anos e 11 meses de idade – “[...] demonstrar a importância da contação de histórias enquanto prática pedagógica e facilitadora, subsidiando a formação leitora”. De modo semelhante, as cantigas de rodas podem trazer os mesmos benefícios que a contação de histórias pode propiciar às crianças, da Educação Infantil aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, as cantigas podem ser concebidas como relevante recurso didático abrange fatores, como: a escolha dos materiais lúdicos e a construção desse ambiente, a afetividade; haja vista que as cantigas de rodas estão imersas no meio social e cultural; o que propicia estimular a curiosidade da criança, o pensamento, a ampliação do vocabulário, o desenvolvimento intelectual, a construção de uma prazerosa relação com o mundo leitor, dando mais significado à ação de ler e de escrever de modo concomitante com as demandas sociais – o letramento.

As cantigas de roda são uma forma lúdica e envolvente de introduzir as crianças ao mundo das palavras e da linguagem escrita. Como afirma Rodrigues (1992), tanto as parlendas quanto as cantigas de roda, quando bem direcionadas, podem ser consideradas como recurso pedagógico colaborativo à leitura lúdica ao se introduzir a criança no processo de leitura do mundo por meio de suas construções fáceis, ricas em rimas poéticas, viabilizando, assim, o entendimento do código linguístico.

Segundo Martins (1993), as cantigas de roda tratam-se de poemas e poesias cantadas em que a linguagem verbal – o texto –, a música – o som – a coreografia – o movimento – e o jogo cênico – a representação – acabam por se ‘misturar’ numa única atividade lúdica. Pois: “brincando com as cantigas de roda, a criança se depara com conteúdo culturais dos quais ela se apropria dando novos significados” (MARTINS, 2012, p. 19). Nesse sentido, as cantigas de roda relacionadas a prática pedagógica, podem colaborar a fim de que a criança possa aprender novas culturas, conhecer novas histórias, propiciando um ambiente prazeroso para o desenvolvimento das múltiplas linguagens.

De acordo com Calixto *et al.* (2020, p. 11-12), o emprego das cantigas de roda com o enfoque nos processos de alfabetização e nas práticas de letramento “[...] é de grande valia pelo fato de ser um gênero textual que faz parte da rotina das crianças, além de sua estrutura e narrativas sequenciadas”. Consideradas brincadeiras que norteiam as crianças, as cantigas são essenciais para o processo de desenvolvimento bem como de aprendizagem infantil, contribuindo valiosamente no ambiente escolar à “[...] formação de leitores e habilidosos escritores”.

Na visão de Nicolau e Dias (2003, p. 78):

As brincadeiras de roda assumem grande importância por levar a formação do círculo, situações em que o grupo pode-se comunicar frente a frente. Dando as mãos, as crianças formam um todo. Cantam dançam ou tocam juntas; criam e seguem regras, exercitam textos e movimentos de forma coletiva, desenvolvendo a socialização e praticando democracia com valores de respeito mútuo, cooperação e unidade de grupo.

Ou seja, na reflexão de Nicolau e Dias (2003), a inserção das cantigas de roda são de suma relevância ao processo de alfabetização infantil. Além disso, podem colaborar com o desenvolvimento da afetividade, de valores, da empatia e da interação social entre os pares.

Complementando, Queiroz (2009) constata que a atividade lúdica é fundamental à criança, porque estimula a inteligência, a imaginação, a criatividade, ajuda o exercício de concentração e atenção, favorecendo a formação da motricidade infantil. Sendo assim, não se pode negar a relevância das atividades lúdicas no processo de alfabetização e nas práticas de letramento.

Conte (2012, p. 180) afirma que:

A emoção do texto está vinculada a sua musicalidade, pois é no entendimento das variações da fala que acontecem o movimento, o tempo, o ritmo e o som. Assim, os elementos do universo musical podem desenvolver habilidades para a leitura de textos, na descoberta das possibilidades rítmicas, de entonação e intensidade, indispensáveis para compreender um texto artístico. Tudo produz som; a fala, o corpo, a emissão da voz (timbre, tom e duração, entre outros), dando a palavra, a força e o significado adequados para ensinar ao educando a reconhecer a musicalidade da fala. Isso porque não é possível que um excelente professor seja desprovido de qualquer talento musical e corporal, uma vez que tal excelência depende também da sua habilidade em ouvir, em perceber o ritmo de uma fala ou de um gesto, em descobrir a entonação (melodia) correta de sua voz para que ela traduza determinada emoção e não outra. Confirmando a importância das linguagens artísticas para o desenvolvimento de habilidades necessárias ao agir pedagógico, vemos a educação como articuladora de sons, pensamentos e dos sentimentos (CONTE, 2012, p. 180).

Na reflexão de Conte (2012), a emoção textual vincula-se à musicalidade, pois é na compreensão das variações linguísticas que são contempladas aspectos relevantes, como: o som, a emissão de voz, a corporeidade, o tempo, o ritmo, o movimento, etc., elementos constituintes do universo musical que são de suma importância à alfabetização. Cabendo, assim, a atuação docente lançar mão desses recursos no planejamento das práticas de letramento e dos processos de alfabetização.

Conte (2012, p. 179) ainda acrescenta que que “[...] a musicalidade, a corporeidade e a plasticidade podem parecer invisíveis, mas estão plenamente presentes na constituição da prática pedagógica”.

Nesse sentido, indo ao encontro, para Farias (2013), torna-se relevante refletir ainda sobre o emprego utilização das cantigas e das brincadeiras de roda dentro

do universo infantil, contemplando, assim, as práticas de letramento bem como o processo de alfabetização, haja vista que as próprias crianças alegam sentir prazer e aprendem durante a realização das mesmas. Diante disso, pode-se constatar que a aprendizagem deve ocorrer prazerosamente e que não há melhor recurso a fim de se alfabetizar com as cantigas bem como as brincadeiras de roda.

A utilização das cantigas de roda na alfabetização pode ser uma estratégia pedagógica eficaz e envolvente. Elas contêm repetições de palavras e rimas, o que pode beneficiar o desenvolvimento infantil. Como afirma Rosa (1990), a criança começa a desenvolver os sentidos desde o nascimento, por essa razão um dos papéis da escola é proporcionar situações para que ela explore e desenvolva todos os sentidos.

Além disso, Rosa (1990) complementa que a linguagem da música deve estar presente nas atividades de expressões físicas, através de exercícios rítmicos e ginásticos, brinquedos, jogos e rodas cantadas em que há o desenvolvimento infantil da linguagem corporal e da organização energética, espacial e temporal.

Pacheco (1991), Ponso (2008) e Godoi (2011) caminham na mesma linha reflexiva e apontam que a escola se refere a um lugar de aprendizado significativo e, logo, o recurso musical deve ser apresentado ao alunado desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No universo literário, a inserção da música por meios de poemas, fábulas, parlendas, quadrinhas, trava-línguas, adivinhas, histórias infantis e provérbios contribuem veemente com a construção do conhecimento infantil. Assim, na sala de aula, a música pode ser empregada constantemente. Por exemplo, ao se cantar canções, as crianças podem dizer seus nomes e dos colegas, possibilitando uma interação muito interessante entre o alunado.

Silva (2013, p. 34) afirma que as rodas cantadas propiciam a liberdade de movimentos, de se criar, recriar bem como de se reproduzir os movimentos e os gestos, incorporando, assim, novos anseios, desejos e dinâmicas sociais, ao romper com as danças originadas dos cortes com gestos padrões e diante a uma saudável prática, o que admite as formalidades e as informalidades da dança, com manifestações sentimentais, sociais e corporais. Logo, “[...] a prática dessa brincadeira possibilita a criança a apropriação do componente lúdico, valorizando outras linguagens artísticas, como teatro e música” (SILVA, 2013, p. 34).

As cantigas proporcionam para as crianças a liberdade dos movimentos, como cantar e recitar as letras ajuda no desenvolvimento da linguagem oral e no enriquecimento do vocabulário das crianças, dançar e realizar gestos durante as cantigas, podendo ajudar a desenvolver a coordenação motora (SILVA, 2013).

Há muitas cantigas de roda tradicionais que podem ser adaptadas para atividades de alfabetização, tornando o aprendizado mais envolvente e memorável para as crianças.

Nenhuma criança é uma esponja que absorve o que é apresentado. Ao contrário, modelam ativamente seu próprio ambiente e se tornam agente de seu processo de crescimento e das forças ambientais, que elas mesmas ajudam a formar. Em síntese, o ambiente e a educação fluem no mundo externo para a criança e da criança para seu mundo (ANTUNES, 2012, p. 16).

Nesse sentido, na reflexão de Antunes (2012), é possível perceber a relevância da interação entre a criança e seu ambiente tanto em relação a seu desenvolvimento quanto a seu processo educacional. Haja vista que o ambiente e a educação não são unidirecionais, mas fluem tanto do mundo externo para a criança quanto da criança para seu mundo, criando um processo dinâmico de crescimento e aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo teve como principal colaboração a discussão e a evidência da importância das cantigas de roda como recursos lúdicos e colaboradores no processo de alfabetização, aliados às práticas de letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Através da revisão bibliográfica, foi possível verificar que as cantigas de roda podem ser uma ferramenta motivadora e eficaz para estimular a linguagem oral, o letramento, a memória, as habilidades de leitura e escrita, a imaginação, entre outros aspectos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo das crianças nessa faixa etária.

Destinado aos profissionais da educação, especialmente aos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, este capítulo teve como intuito fornecer subsídios teóricos que embasem a prática pedagógica, destacando a importância de incorporar as cantigas de roda no cotidiano escolar. Nesse sentido, pode-se elucidar que a proposta foi contribuir para a melhoria do processo de alfabetização, tornando-o mais lúdico, significativo e alinhado às necessidades e demandas sociais.

Ao avaliar se os objetivos gerais e os objetivos específicos foram alcançados por meio da pesquisa bibliográfica, a constatação é positiva. A análise do desenvolvimento cognitivo e do processo de aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a conceituação das cantigas de roda e seus benefícios, a distinção entre alfabetização e práticas de letramento, a associação das cantigas de roda com o processo de alfabetização e letramento, e a reflexão sobre o emprego dessas cantigas para colaborar com as práticas de letramento foram abordados de maneira consistente.

Quanto à problematização inicial – “As cantigas de roda podem ser recursos lúdicos e colaboradores ao processo de alfabetização aliados às práticas

de letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?” –, a pesquisa ratificou a hipótese de que sim. Ou seja, a revisão bibliográfica sustentou a importância de integrar o lúdico no ambiente educacional para promover o aprendizado de forma mais efetiva e prazerosa.

O respaldo à hipótese de que as cantigas de roda podem ser recursos lúdicos e colaboradores ao processo de alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental se fundamenta na compreensão de que, por meio dessas atividades, as crianças não apenas absorvem conhecimento de maneira prazerosa, mas também desenvolvem habilidades linguísticas de forma orgânica.

A ludicidade inerente às cantigas de roda proporciona um ambiente propício para a internalização de conceitos, favorecendo a construção do repertório linguístico dos alunos de maneira mais natural e integrada ao contexto cultural.

Portanto, as reflexões teóricas apontadas nessa pesquisa científica vem ressaltar que a ludicidade não é apenas um complemento ao processo de alfabetização, mas um catalisador essencial para o desenvolvimento global infantil. As cantigas de roda, ao integrarem elementos musicais, poéticos e lúdicos, convergem para um aprendizado mais significativo em que a experiência sensorial proporcionada por essas atividades contribui não apenas para a aquisição de habilidades leitoras e escritoras, mas também para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo das crianças, aspectos fundamentais nos anos iniciais de escolarização e que contemplam as práticas de letramento e os processos de alfabetização.

De modo importante e, complementando, a confirmação da hipótese destaca a necessidade de repensar e ampliar as práticas pedagógicas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois, ao incorporar as cantigas de roda como ferramentas pedagógicas, os educadores podem estabelecer conexões mais profundas com o universo infantil, tornando o processo de aprendizagem mais envolvente e contextualizado. Assim, a pesquisa não apenas valida a hipótese inicial, mas também ressalta a importância de uma abordagem pedagógica que reconheça e valorize as potencialidades do lúdico como impulsionador do desenvolvimento educacional nas fases iniciais da formação escolar.

Quer-se destacar que as sugestões das atividades em torno das cantigas de roda, longe de serem inovadoras, foram selecionadas de acordo com as proposições curriculares nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e que reforçam a relevância da inclusão das mesmas, tornando, assim, mais lúdico, prazeroso e interessante as práticas de letramento aliadas ao processo de alfabetização.

Como futuros encaminhamentos, sugere-se a realização de estudos empíricos para verificar a eficácia da utilização das cantigas de roda no contexto escolar, com a coleta de dados que possam mensurar os impactos na aprendizagem

das crianças. Além disso, seria interessante explorar estratégias específicas para a aplicação prática das cantigas de roda nas aulas de alfabetização, considerando diferentes contextos educacionais.

A construção desse capítulo, por meio da fundamentação teórica, possibilitou a percepção de que os professores desempenham um papel fundamental ao reconhecer e ao incorporar a ludicidade proporcionada por essas atividades no ambiente escolar. Haja vista que, ao adotarem estratégias que incluem cantigas de roda, os educadores não apenas atendem à necessidade natural das crianças por brincadeiras, mas também transformam o aprendizado em uma experiência mais significativa e envolvente.

A atuação docente na introdução das cantigas de roda se mostra como uma abordagem pedagógica inovadora, que vai além das metodologias tradicionais de ensino. Ao utilizar esses recursos lúdicos, os professores conseguem estimular a criatividade, a curiosidade e a ativa participação discente no processo de aprendizagem. Dessa forma, a sala de aula se torna um ambiente dinâmico e propício ao desenvolvimento integral das crianças, proporcionando não apenas a aquisição de conhecimentos acadêmicos, mas também o fortalecimento de habilidades empáticas, sociais, culturais e emocionais.

A inserção das cantigas de roda nas práticas docentes curriculares nos Anos Iniciais não só contribui para a formação educacional, mas também resgata e preserva elementos culturais tradicionais. Nesse sentido, os professores desempenham o papel de mediadores, conectando o conteúdo programático com a realidade e vivências das crianças. Ao reconhecerem o potencial pedagógico das cantigas de roda, os educadores promovem uma aprendizagem mais significativa e alinhada às necessidades específicas desse grupo etário.

Sintetizando, este capítulo vem reforçar a importância das cantigas de roda como ferramentas lúdicas e motivadoras no processo de alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, integrando elementos culturais e tradicionais no ambiente escolar, buscou-se não apenas promover a aquisição de habilidades acadêmicas, mas também contribuir para o desenvolvimento integral das crianças, respeitando sua natureza lúdica e criativa.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Jogos para estimulação das inteligências múltiplas**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC / SEF, 1998.

- CALIXTO, C. S. *et al.* Alfabetizando com cantigas de roda: realidades e experiências do/no programa de bolsa de iniciação científica (PIBID). **VI CONEDU – Congresso Nacional da Educação**. 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_S_A108_ID3576_30092021211902.pdf>. Acesso em 11 ago. 2023.
- CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 7. ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2010.
- CONTE, E. **Aporias da performance na educação**. 2012, 283 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.
- DOHME, V. **Atividades lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- FARIAS, E. G. de. **As cantigas e brincadeiras de roda como instrumento pedagógico na alfabetização**. Alto Paraiso/ Go. Faculdade de educação- FE Universidade de Brasília- UNB. 2013. Disponível em: < https://bdm.unb.br/bitstream/10483/7827/1/2013_ElaineGebrimdeFarias.pdf> acesso em 11 ago. 2023.
- FERREIRO, E. **Com todas as letras**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- GASPAR, L. **Brincadeiras de roda**. Fundação Joaquim Nabuco. 2010. Recife. Disponível em: <[http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisa escolar](http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisa%20escolar)> acesso em 11 ago. 2023.
- MARTINS, M. A. das N. S. **Cantigas de roda: o estético e o poético e sua importância para Educação Infantil**. Curitiba, PR: CRV, 2012.
- _____. **Brincadeira infantil do imaginário real: aspectos cognitivos e sociais**. 1993, 172 fl. Dissertação (mestrado). Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1993.
- MORAIS, A. G. de; ALBUQUERQUE, E. B. de. Alfabetização e letramento. **Construir Notícias**. Recife, PE, v. 07 n. 37, p.5-29, 2007.
- MOREIRA, E.; TARGA, J. P.; NAVI, P. C. F. C. As contribuições dos métodos de alfabetização para crianças com transtornos de aprendizagem. *In: SILVA, A. M. da. et al. (orgs.) Práticas docentes na contemporaneidade*. Itapiranga-SC: Schreiber, 2023.
- NICOLAU, M. L. M. DIAS, M. C. M. **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador na infância**. Papirus, Campinas, SP. 2003.
- PACHECO, E. D. **Comunicação, educação e arte na cultura infanto-juvenil**. São Paulo: Loyola, 1991.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança, imitação, jogo, sonho, imagem e representação de jogo**. São Paulo: Zanhar, 1971.

PONSO, C. C. **Música em diálogo:** ações interdisciplinares na Educação Infantil. Porto Alegre: Sulina, 2008.

QUEIROZ, M. M. A. **Educação Infantil e ludicidade.** Teresina: Edufpi, 2009.

RIOS, Z. LIBÂNIO, M. **Da escola para a casa:** alfabetização. Belo horizonte: RHJ, 2009.

RODRIGUES, J. P. **Cantigas de roda.** Porto Alegre: Magister, 1992.

ROLIM, W. A. A contação de histórias como prática pedagógica e facilitadora, subsidiando a formação leitora da criança pequena na educação infantil. *In:* SILVA, A. M. da. *et al.* (orgs.) **Práticas docentes na contemporaneidade.** Itapiranga-SC: Schreiber, 2023.

ROSA, N. S. S. **Educação musical para pré-escola.** São Paulo: Ática, 1990.

SILVA, M. da. **As cantigas de roda nos relatórios:** artigos e memoriais de estágio de Educação Infantil do curso de Pedagogia da UFSC Florianópolis: Santa Catarina, 2013.

SOARES, M. **Alfabetização:** a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2018.

_____. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Alfalettrar:** toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

7

A CRIANÇA DE SEIS ANOS NA ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE A TRANSIÇÃO DA ATIVIDADE LÚDICA PARA A ATIVIDADE DE ESTUDO

Elisângela Moreira

Patrícia Cristina Formaggi Cavaleiro Navi

Tainá Souza Silva

INTRODUÇÃO

O presente artigo buscou compreender a transição da criança da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Nessa transição, é preciso compreender que a Educação Infantil estrutura-se por meio de rotinas, atividades lúdicas e brincadeiras. Já a atividade da próxima etapa que é o Ensino Fundamental é a atividade de estudos que exige um novo tipo de comportamento devido a rotinas, ambientes, professores, conteúdos diferentes que exigirá mais tempo de atenção e concentração e pouco tempo para brincar.

Durante essa transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental o professor precisa compreender que essa criança recém provinda da Educação Infantil continua tendo a necessidade de brincar e está no processo de continuidade de aprendizagem por meio da atividade lúdica, não é do dia para a noite que a criança realiza essa transição. A transição ocorre por meio de um momento de crise em que uma atividade da Educação Infantil perde forças e aos poucos dá lugar para a nova atividade característica do Ensino Fundamental.

Esta pesquisa surgiu da curiosidade em entender como os professores lidam com crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental, considerando que elas enfrentam crises ao fazer a transição da Educação Infantil para essa nova fase. Segundo Vigotski¹ (1996), as crises são períodos de transição que marcam a emergência de novas atividades e um novo pensamento na criança ou adolescente, ocorrendo a cada mudança significativa em suas vidas.

Na pré-escola, a atividade guia é o jogo de papéis sociais, considerado por Elkonin (1987) como a atividade dominante que mais contribui para

1 Ao longo desse trabalho adotamos a grafia "Vigotski". Nas referências bibliográficas e nas citações, no entanto, mantivemos a grafia do texto original.

o desenvolvimento psíquico nesse período. Porém, ao entrar no Ensino Fundamental, a atividade guia muda para a atividade de estudo, que passa a predominar. Por isso, entender a transição da fase pré-escolar para a escolar é crucial para a organização do ensino.

A Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, visa desenvolver a formação integral da criança, seguindo os princípios da Base Nacional Comum Curricular BNCC, que orienta o desenvolvimento da prática pedagógica por meio de brincadeiras, interações e atividades baseadas em conceitos lúdicos para promover o desenvolvimento infantil. O ingresso no Ensino Fundamental marca um novo período de desenvolvimento para crianças, envolvendo mudanças físicas, emocionais, sociais e cognitivas. Autores como Elkonin (1987) destacam que nessa fase a criança assume um papel mais sério como aluno, enfrentando um ensino sistematizado que requer maior tempo e esforço cognitivo.

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é crucial, pois são etapas interligadas que influenciam a formação da criança, incluindo conhecimentos, interações e valores. Essa transição é um novo período de desenvolvimento, marcado por mudanças e desafios para os professores, especialmente no planejamento das aulas para alunos recém-chegados da Educação Infantil. Alguns professores podem encarar essa fase como uma perda da infância, limitando as brincadeiras por considerá-las prejudiciais ao aprendizado.

A problemática levantada é: “Como os professores do Ensino Fundamental I podem planejar suas aulas para alunos provenientes da Educação Infantil?” Essa questão busca estratégias para garantir uma transição que atenuar a crise entre a transição de uma atividade para a outra, integrando as atividades lúdicas à atividade de estudo.

Desse modo, esse artigo tem como objetivo principal o de compreender como ocorre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental por meio da análise do conceito de atividade guia em cada uma dessas etapas escolares. Também pretende-se compreender o período de crise como a transição de uma atividade guia para outra e, por fim, sugerir encaminhamentos para a organização da prática pedagógica na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Nessa transição os professores do Ensino Fundamental I precisam ser compreensivos e estabelecer acolhimento, adaptação e rotinas durante as aulas, tudo isso para que as crianças sintam-se acolhidas nessa nova etapa e aos poucos as atividades de estudos possam ir ocupando o lugar das brincadeiras. Para tanto, fez-se o uso da pesquisa exploratória a fim de compreender a criança de seis anos na escola: transição da atividade lúdica para a atividade de estudo e caminhou-se pela pesquisa bibliográfica como procedimento para estabelecer a base teórica

tendo embasamento teórico em autores da Teoria Histórico Cultural como Vigotski (1996), Leontiev (2004) e Elkonin (1969 e 1987), a pesquisa também conta com os documentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), dissertações de mestrado na área da Educação e dentre outros. Portanto, ao longo deste estudo, foi evidenciado que é crucial considerar as crianças que ingressam no Ensino Fundamental como indivíduos em um processo contínuo de aprendizagem. Além disso, a gestão escolar deve apoiar os professores na organização dessa transição de maneira sistemática, intencional e estruturada.

A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

O estudo da psicologia evolutiva tem como principal tarefa a periodização do desenvolvimento psíquico humano, pois apenas considerando os princípios gerais de sua organização podem ser demonstradas as peculiaridades psicológicas dos períodos do desenvolvimento infantil. Segundo Anjos (2013) a pesquisa sobre a periodização do desenvolvimento infantil teve início com autores como Vigotski e Blonski, posteriormente contando com a contribuição de Elkonin e Leontiev.

Blonski contribuiu para o entendimento do caráter histórico da periodização, enfatizando que os períodos são diferentes em cada momento histórico. Para Vigotski, os principais critérios da periodização do desenvolvimento eram as condições sociais que propiciavam o surgimento de neoformações, ou seja, novas formas de pensamento caracterizadas pelo aparecimento de funções psicológicas superiores mais desenvolvidas.

Para compreender o conceito de periodização de Elkonin, é necessário entender que o conteúdo da vida humana organiza a periodização, demarcando o tipo de atividade dos sujeitos em uma determinada idade. Em resumo, a periodização do desenvolvimento psíquico humano leva em conta tanto aspectos históricos quanto sociais para compreender as diferentes etapas do desenvolvimento infantil.

As pesquisas de Elkonin tinham como ponto de partida a atividade que o sujeito realizava a partir das interações com os objetos e com os sujeitos. Segundo o autor “as particularidades psicológicas da criança de qualquer idade se formam submetendo-se as leis gerais do desenvolvimento de sua psique em dependência das condições concretas de sua vida, atividade e educação” (Elkonin, 1969, p. 503).

Para Elkonin (1987), as fases são compostas por períodos que evidenciam aspectos voltado às relações humanas (criança-pessoa) e relacionado aos objetos (criança-coisa):

Tabela 1 – Períodos do Desenvolvimento e atividade guia

Fase	Primeiro grupo: sistema criança adulto social	Segundo grupo: sistema criança objeto social
Primeira infância	Comunicação emocional direta	Atividade manipulatória objetal
Infância	Jogos de papéis	Atividade de estudo
Adolescência	Comunicação íntima social	Atividade profissional/de estudo

Autor: elaborada pelas autoras

Cada período do desenvolvimento infantil é caracterizado por uma atividade dominante, conforme os estudos de Leontiev (1994, 2004). Leontiev (2004) acreditava que em determinados momentos da vida, certas atividades tinham um impacto mais significativo no desenvolvimento psicológico, sendo essas as chamadas atividades dominantes. “A atividade dominante é [...] aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento” (Leontiev, 2004, p. 312).

De acordo com Leontiev (2004), as atividades dominantes que percorrem as mudanças de fase de crescimento da criança são: primeira infância: comunicação emocional direta e atividade objetal manipulatória; infância: jogos de papéis e atividade de estudo; adolescência: comunicação íntima pessoal e atividade profissional/estudo.

Em cada atividade principal, surgem as correspondentes neoformações psicológicas, configurando o desenvolvimento psíquico. Davydov (1986) afirma que “a base do desenvolvimento psíquico é a substituição de uma atividade por outra, a qual determina o processo de novas formações de estruturas psicológicas” (p. 70).

A teoria histórico-cultural postula que o desenvolvimento psíquico não é um processo espontâneo ou natural, mas ocorre por meio da apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade. A teoria também afirma que a idade cronológica da criança não determina seu desenvolvimento psíquico.

Para os autores da Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento psíquico não depende da idade cronológica, pois ela não revela muito sobre quem é a criança ou em que estágio psíquico ela se encontra. Em vez disso, é a atividade social da criança e sua relação concreta com o mundo que determinam os períodos de desenvolvimento.

Segundo Elkonin (1969; 1987) o desenvolvimento infantil é um processo de transformações qualitativas, acompanhados de crises e saltos.

Então, quais são as crises? E como elas acontecem?

CRISES, RUPTURAS E TRANSIÇÕES NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O processo de desenvolvimento da criança não linear e por vezes apresenta contradições, pois a cada fase do estágio a criança se depara com diferentes mudanças, seja com atividade dominante ou não, a cada fase que a criança vai passando ela encontra muitos obstáculos e dificuldades. Estes se manifestam em períodos evolutivos chamados de “crises”.

De acordo com Vigotski (1996), as crises são períodos que ocorrem durante o período da transição, nos momentos em que novas atividades vão surgindo e indicando uma qualidade nova de pensamento.

[...] o desenvolvimento infantil, que é uma das formas complexas da vida, contém forçosamente processos de redução e de extinção. O nascimento do novo no desenvolvimento significa irreversivelmente o desaparecimento do velho. [...] Os processos de desenvolvimento inverso, a extinção do velho se concentra sobre tudo nas idades críticas. Mas seria um grande erro supor que com isso se esgote a importância das idades críticas (Vygotski, 1996, p. 259).

Para Pasqualini (2009, p. 36), “no período de crise, ocorrem mudanças e rupturas bruscas fundamentais na personalidade em um tempo relativamente curto, que acabam levando a uma reorganização das necessidades e motivos da criança, bem como de sua relação com o meio”.

Diante do exposto, as crises representam a perda da representatividade de atividades anteriores significativas ao sujeito, que cedem espaço para novas atividades, como por exemplo: uma criança que é alimentada por sua mãe, passa a observar que ao seu redor a forma que os adultos se alimentam, então essa criança passa a querer se alimentar da mesma forma, pois ser alimentado pela mãe perdeu o encanto conforme a criança foi percebendo a forma como as crianças maiores e os adultos se alimentam. Nesse momento de crise, está acontecendo também uma predominação da atividade dominante num certo estágio do desenvolvimento psíquico da criança.

Vigotski (1996) enfatizou os períodos da crise como: crise pós-natal; crise de 1 ano; crise de 3 anos; crise dos 13 anos e crise dos 17 anos. “Configuram-se os pontos críticos, de virada no desenvolvimento, confirmando uma vez mais que o desenvolvimento da criança é um processo dialético onde a passagem de um estágio a outro não se realiza pela via evolutiva, e sim revolucionária” (p. 258). O mesmo autor ainda explica que os momentos de crise são diferentes para cada idade da criança e apesar da crise apresentar pontos negativos, ela indica o surgimento de uma qualidade nova do pensamento. Para Leontiev (2004 apud Davydov, 1986, p.89) “as crises não são acompanhantes inevitáveis

do desenvolvimento psíquico. O inevitável não são as crises senão as mudanças qualitativas no desenvolvimento”.

Nesse sentido, Vigotski (1996) ressalta que quando a criança ou adolescente está passando pelo momento da crise, está se formando a aparição de novas formações e o surgimento de uma atividade na vida dessa criança ou adolescente. Por exemplo: a crise dos 3 anos é caracterizada por sintomas do negativismo, rebeldia e teimosia. É nessa idade que a criança começa a querer fazer as coisas sozinhas, ou seja, é o momento que começa surgir os indícios de independência da criança. Conforme a criança observa as ações realizadas pelos adultos, ela passa a sentir necessidades de interagir e entrar em contato com os objetos dos adultos.

Como as crianças não possuem condições físicas para operar com os objetos ela brinca com os objetos similares que são os brinquedos. Entretanto, a criança ainda tem a insistência de realizar as coisas sem a ajuda do adulto como, por exemplo: vestir sozinha, mesmo sem ter desenvolvido habilidades para realizar essas ações com desenvoltura. Durante essa teimosia está à negociação da dependia/independência, que é um processo acompanhado de transição de desenvolvimento. Os momentos de crise são inevitáveis, pois fazem parte do processo de desenvolvimento. Porém compreendê-los para saber como lidar com esses momentos é primordial ao professor para a organização das atividades escolares.

Por isso, faz-se necessário compreender a atividade dos jogos de papéis que é característica na educação pré-escolar e posteriormente como se dá essa transição para a atividade de estudos.

O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS

A Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, visa promover o desenvolvimento integral da criança. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de 2017, estrutura a Educação Infantil em três grupos etários: bebês (0-1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Este documento estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que garantem os meios de aprendizagem para as crianças nessa fase educacional

Considerando que na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e brincadeiras, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2017, p.40).

No documento da BNCC, reafirma-se que a Educação Infantil tem como foco principal o trabalho com as interações e com as brincadeiras. Sendo assim, todos os planejamentos dos professores são pensados em situações de interações em que as crianças interagem entre elas, com o espaço, com os materiais que poderão brincar e desenvolver de forma integral.

Segundo Áries (1981), a brincadeira de papéis sociais surge, como solução de uma contradição, na qual a criança deseja agir como adulto, fazer o que o adulto faz, mas percebe que não tem condições físicas e nem psíquicas para tal relação. A criança age, então, na situação imaginária.

Para Mukhina (1996, p.48) “cada tipo de atividade ajuda a dominar as ações e a formar as qualidades psíquicas necessárias para realizar e aperfeiçoar esse tipo de atividade”. Ainda para a autora é o um ensino formativo que gera o propósito principal de enriquecer o desenvolvimento psíquico.

Elkonin (1969, p. 513) afirma que:

O desenvolvimento dos jogos, tanto com respeito a seu argumento como a seu conteúdo, não ocorre de forma passiva. A passagem de um nível do jogo a outro se realiza graças à direção dos adultos, que sem alterar a atividade independente e de caráter criador ajudam a criança a descobrir determinadas faces da realidade que se refletem depois no jogo.

Portanto, o brincar não é algo inato na criança desde o nascimento; ele é socialmente construído. A criança aprende a brincar através da observação e da interação com o meio ao seu redor. Ela explora objetos, manipula-os e os utiliza durante as brincadeiras. Por exemplo, folhas de árvores ou pedaços de papel podem se transformar em alimentos para bonecas, uma caixa de papelão pode virar um avião ou um carro, e um cabo de vassoura pode se tornar um cavalo. Os objetos assumem diferentes significados conforme são incorporados às brincadeiras das crianças.

Segundo Leontiev (2010, p.59):

A criança assimila o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos reproduzindo ações humanas com ele. Ela guia um carro, aponta uma pistola, embora seja realmente impossível andar em seu carro ou atirar com sua arma. Mas neste ponto de seu desenvolvimento isto é irrelevante para ela, porque suas necessidades vitais são satisfeitas pelos adultos, independentemente da produtividade concreta de seus atos.

Portanto, o professor tem como papel essencial, criar situações e conteúdos pensados a partir das necessidades da criança em cada fase do desenvolvimento, para que as crianças possam brincar e explorar as ações que é oferecido pelo seu cotidiano, expandindo, assim, o conhecimento sobre o mundo. Dessa forma, podemos perceber que a atividade lúdica quando é planejada de forma intencional e sistemática pelo professor oferece possibilidades propícias ao desenvolvimento infantil.

O TRABALHO PEDAGÓGICO NA FASE ESCOLAR: A ATIVIDADE GUIA DO DESENVOLVIMENTO E A ATIVIDADE DE ESTUDO

Diante do que foi visto o jogo de papéis é fundamental no desenvolvimento psíquico e cognitivo das crianças na idade pré-escolar. Ao ingressarem no Ensino Fundamental, as brincadeiras de faz de conta dão lugar à atividade de estudo, central no contexto do ensino sistematizado. Neste ambiente, as crianças assumem o papel de alunos, enfrentando disciplinas, conteúdos e responsabilidades que se tornam dominantes em suas vidas escolares, conforme observado por Elkonin, resultando em uma nova significação social para elas.

O ingresso na escola muda de uma maneira radical a situação da criança na sociedade, transforma fundamentalmente todo seu sistema de relações mútuas com os adultos e com as outras crianças. A criança começa uma atividade séria, de significado social. Agora ela deve assimilar um conjunto determinado de conhecimentos e hábitos; tem que aprender uma maneira sistemática quando lhe é exigido [...] Agora os demais já valorizam a atitude que ela tem frente suas obrigações. Suas relações concretas com os que a rodeiam começam a estar determinadas pelos resultados de sua atividade, pela sua maneira como cumpre suas obrigações escolares, de membro do conjunto da sua classe e membro da família (Elkonin, 1969, p. 501).

Posteriormente à Educação Infantil a criança passa a frequentar o Ensino Fundamental que é a fase escolar com a etapa mais longa da educação básica, com estudantes que compreende a faixa etária dos seis aos quatorze anos. Ao longo desse período, as crianças e adolescentes passam por séries de mudanças referentes aos seus aspectos afetivos, sociais, físicos, cognitivos, emocionais entre outros.

Segundo a BNCC, o Ensino Fundamental está organizado em cinco áreas do conhecimento Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso (Brasil, 2017).

A Educação Infantil e Ensino Fundamental são duas etapas interligadas em que a infância se faz presente, elas englobam a produção de conhecimentos, interações, valores, afetividade, cuidado e atenção. Desse modo, quando a criança ingressa para o primeiro ano do Ensino Fundamental ocorre o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e é preciso estratégias de acolhimento e adaptação para essa transição.

Como aponta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapas se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo (Brasil, 2017, p.53).

O momento da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é o momento que ocorre a passagem da atividade lúdica para a atividade de estudo, na qual é preciso que o educador saiba respeitar essa transição dos alunos, pois esses alunos ainda estão com a atividade guia vinculadas à Educação Infantil, a atividades com envolvimento do lúdico, rotinas dentre outros aspectos característicos dessa fase. Segundo Marega (2010), muitos professores acreditam que um ensino sistematizado e rígido é a melhor forma de adaptação ao Ensino Fundamental, presumindo que essa fase representa o fim da infância e do brincar. Contudo, o documento do Ministério de Educação (MEC) sobre o Ensino Fundamental defende a importância do brincar, pois ele oferece várias possibilidades educativas:

[...] aprender a olhar as coisas de outras maneiras atribuindo-lhes novos significados, estabelecer novas relações entre os objetos físicos e sociais, a coordenar as ações individuais com as dos parceiros, a argumentar e negociar, a organizar novas realidades a partir de planos imaginados, a regular ações individuais e coletivas a partir de ideias e regras de universos simbólicos [...] (Brasil, 2006, p. 38-39).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil- DCNEI (Brasil, 2010) no artigo 13, sugere que o processo de transição para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças.

Pasqualini e Abrantes (2016), baseando-se em Davydov (1986), explicam que, inicialmente, a atividade de estudo não é um processo importante na consciência da criança. No entanto, quando o professor realiza atividades de estudo que despertam o interesse e prazer de aprender, a criança se torna mais envolvida com a atividade. À medida que os conhecimentos teóricos são assimilados, surge uma nova formação: o pensamento teórico.

APONTAMENTOS PEDAGÓGICOS PARA O PERÍODO DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Sabemos que a transição da atividade dos jogos de papéis que é característica da Educação Infantil para a atividade de estudos que é a característica da atividade que guia o desenvolvimento no Ensino Fundamental não ocorre com a mudança da criança de uma fase escolar para outra. Há um período em que uma atividade ainda está presente e aos poucos vai perdendo força para dar lugar à próxima, ou seja, a criança enquanto “estuda” ainda tem a necessidade de “brincar”. Sabemos também, que essa transição de uma atividade para outra não se dá de forma natural, mas, torna-se necessário o planejamento intencional para auxiliar a criança nessa transição.

Um das possibilidades para essa transição é que ela aconteça de forma afetiva e humanizadora, para isso, é necessário que os professores busquem pensar nesses alunos como alunos que estarão em processo de continuidade da construção do seu desenvolvimento.

Hoffmann (2021) destaca a importância de os professores acolherem as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental com espaços lúdicos e um calendário menos rígido, especialmente no que diz respeito às cobranças do livro didático, já que a prioridade nesse período inicial é a alfabetização. A transição para o Ensino Fundamental traz consigo diversas mudanças para o aluno, incluindo a introdução de novas disciplinas e um ambiente escolar diferente do anterior. É fundamental que essa transição seja feita de forma gradual, evitando rupturas bruscas.

O período da transição não afeta somente os alunos, mas os professores também, pois muitos se questionam sobre como trabalhar com esses alunos recém-chegados da Educação Infantil, já que alguns alunos podem demonstrar algumas dificuldades de adaptação e falta de interesse em fazer as atividades propostas.

O documento da BNCC (2017, p.53) reúne informações para apoiar os professores durante a transição de modo a respeitar as singularidades dos alunos e há conhecerem um pouco sobre a trajetória de seus alunos durante a Educação Infantil.

Para isso, as informações contidas em relatórios, portfólios ou outros registros que evidenciem os processos vivenciados pelas crianças ao longo de sua trajetória na Educação Infantil podem contribuir para a compreensão da história de vida escolar de cada aluno do Ensino Fundamental. Conversas ou visitas e troca de materiais entre os professores das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental – Anos Iniciais também são importantes para facilitar a inserção das crianças nessa nova etapa da vida escolar. (Brasil, 2017, p 53).

É crucial que os professores das séries iniciais compreendam que os alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental estão em um processo de continuidade da aprendizagem iniciada na Educação Infantil, conforme explicitado no documento da BNCC. Essa continuidade deve ser abordada de maneira afetiva, pois muitas crianças podem ter experiências negativas na transição, como ouvir de professores que o próximo ano será mais rígido e sem espaço para brincadeiras, gerando inseguranças e barreiras para a adaptação na nova fase de estudos. Essas expectativas negativas podem prejudicar o processo de aprendizagem e o desenvolvimento emocional dos alunos, sendo essencial que os professores adotem uma abordagem sensível e acolhedora durante esse período de transição.

Assim, como foi escrito acima na citação da BNCC, sugere-se que os professores de Infantil realizem uma preparação por meio de diálogo para explicar e vivenciar as diferenças da sala, a nova rotina, que eles vão desempenhar um papel de “aluno”, se possível levar as crianças para fazer visita em escolas do ensino fundamental. Se não for possível fazer visitas, mostrar fotos de como seria a próxima escola, dialogar com essas crianças, pois assim, essas crianças terão um pouco menos de medo e uma ansiedade para vivenciar a escola nova.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do trabalho, foi possível compreender que a aprendizagem da criança começa desde suas primeiras vivências em sociedade. A Educação Infantil é uma etapa crucial, pois a entrada da criança no ambiente escolar requer novos comportamentos e mudanças, auxiliando na construção de sua identidade e formação integral.

Quando a criança inicia sua vida escolar, ela enfrenta novas mudanças, chamadas de “transição”, que indicam fases de desenvolvimento e crescimento. Em cada etapa, a criança aprende e se adapta a novas experiências. A transição para o Ensino Fundamental é particularmente desafiadora, pois envolve novos professores, colegas, espaços e rotinas, o que pode ser inquietante.

Durante a pesquisa, foi evidente que essa transição pode causar crises devido às novas mudanças. A criança, interessada em novas atividades, ainda está se adaptando, e o professor precisa orientar e apoiar esse processo. Os alunos do Ensino Fundamental precisam de professores que entendam a transição como uma continuidade da aprendizagem, atendendo a necessidade de brincar.

A BNCC (2017) orienta que os professores promovam um equilíbrio na transição para evitar rupturas bruscas. Isso exige planejamento e uma boa prática dos professores e gestores, além da integração entre os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Na Educação Infantil, as avaliações são feitas

por relatórios e portfólios, que devem ser compartilhados com os professores do Ensino Fundamental para facilitar a transição.

Dessa forma conclui-se que os alunos do Ensino Fundamental chegam com medo e inseguranças, ainda ligados às rotinas da Educação Infantil. Para auxiliar uma transição saudável, os professores devem planejar rotinas e atividades lúdicas relacionadas aos conteúdos do Ensino Fundamental, permitindo uma substituição gradual das brincadeiras por atividades mais intensas.

REFERÊNCIAS

ANJOS, R. E. **O desenvolvimento psíquico na idade de transição e a formação da individualidade para-si**: aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes. 2013, 167 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, 2013.

BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos**: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasileira, MEC/ CONSED/UNIME, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional**. Brasileira, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**/ Secretaria de Educação Básica - Brasileira: MEC, SEB, 2010.

DAVYDOV, V. **Problemas do ensino desenvolvimental** - a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. Revista Soviet Education, Moscou, v. 30, n. 8, p. 1-155, Ago. 1986.

ELKONIN, D. B. Característica general del desarrollo psíquico de los niños. In: A. A. SMIRNOV, A. N. LEONTIEV, S. L. RUBINSHTEIN; B. M. TIEPLOV (Orgs.), **Psicología**. México: Grijalbo, p. 1969. p. 493-503.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In. V. DAVIDOV; M. SHUARE (Orgs.), **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS URSS**: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124.

HOFFMANN, J. **Espaços, tempos e materiais**: o que muda na transição entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Orientador: Zoraia Aguiar Bittencourt. 2021. P, 161. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Fronteira Sul. Programa de pós-graduação em educação Erechim, RS, 2021. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/4642>. Acesso em: 23 de Maio do ano de 2023.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. N. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de: Maria da Pena Villalobos, 11a edição, São Paulo: ícone, 2010.

MAREGA, A. M. P. **A criança de seis anos na escola: transição da atividade lúdica para a atividade de estudo**. Orientador: Marta Sueli de Faria Sforzi. 2010. P, 175. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. 2010. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Pedagogia/dcrianca_seis_anos.pdf. Acesso em: 19 de Setembro do ano de 2022.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PASQUALINI, J. C. **A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, 2009. Disponível em: <Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v14n1/a05v14n1.pdf> >. Acesso em: 02 jun. 2024.

PASQUALINI, J. C.; ABRANTES, A. A. Apontamentos sobre o trabalho pedagógico no 1º ano do Ensino Fundamental à luz da periodização histórico-cultural do desenvolvimento. In: Mesquita, A. M.; Fantin, F. F. C.; Asbahr, F. F. S. (Orgs.), **Currículo comum para o ensino fundamental municipal de Bauru** (pp. 10-20). Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. 1. ed. Madrid: Visor. Tomo 4, 1996.

8

A RELEVÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eduardo Gasperoni de Oliveira

Sara Ester Soares Martins

INTRODUÇÃO

Há muito tempo, o lúdico vem sendo uma ferramenta de grande importância na prática pedagógica, por meio do qual os educadores buscam facilitar o desenvolvimento do ensino na aprendizagem, promovendo assim a comunicação entre as crianças na fase escolar.

Para Garcia (2023, p. 14), em relação ao brincar e sua concepção, “[...] tal ação faz parte da infância”. Ou seja, o brincar e a infância são intrínsecos. A criança já nasce gostando de brincar, pois é por meio dele que há a expressão do pensamento, da linguagem e do comportamento. “É no brincar que ela vai ter a visão de mundo. É no brincar que ela descobre, aprende e se desenvolve”.

A temática desse capítulo concerne ao recorte do Trabalho de Conclusão de curso apresentado no curso de Graduação em Pedagogia nas Faculdades Integradas de Taguaí sob a orientação do Professor Mestre Eduardo Gasperoni de Oliveira; e surgiu da desvalorização do brincar no cotidiano escolar da Educação Infantil. Ainda é comum, pais dizerem em tom pejorativo a seu/sua filho(a): “Você só brincou hoje na escola?”

O brincar é uma das formas mais comuns do comportamento humano principalmente durante a infância. Infelizmente, até pouco tempo o brincar era desvalorizado, destituído de valor a nível educativo, mas com apesar do tempo houve mudanças (OLIVEIRA, 2023).

Além disso, surgiu da necessidade da inserção do lúdico de forma frequente nos métodos de ensino com crianças na Educação Infantil, pois acredita-se que essa forma de ensinar através de jogos e brincadeiras podem trazer para a criança momentos de aprendizagens ricas, proporcionando a criança o aprendizado, é importante que os educadores adotem essa prática em suas metodologias de ensino, saindo da monotonia e percebendo que através do lúdico a criança pode se desenvolver com maior rapidez.

Este capítulo tem por objetivo geral analisar e compreender a importância de atividades lúdicas na Educação Infantil. E é amparado nos seguintes objetivos específicos: apresentar o conceito e a relevância do lúdico na Educação Infantil; compreender os elementos que constituem a ludicidade; destacar a relevância da atuação docente na Educação Infantil por meio do emprego do lúdico; apresentar sugestões de atividades lúdicas na Educação Infantil.

De acordo com o Referencial Curricular para Educação Infantil, (BRASIL, 2001) o brincar funciona como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la, é através disso que as crianças formam conceitos, selecionam ideias, percepções e socializam.

Nesse sentido, os educadores utilizam jogos e brincadeiras na sala de aula, com tempo e espaço adequado, que resultam no desenvolvimento da aprendizagem das crianças, podendo ter um melhor desempenho em diversos aspectos, como: físico, social, histórico, cultural e emocional.

Diante desse contexto, surge a seguinte problematização: As atividades lúdicas na Educação Infantil podem influenciar de maneira significativa o processo de aprendizagem das crianças na Educação Infantil?

Como hipótese, amparada na pesquisa bibliográfica, acredita-se que a inserção frequente de atividades lúdicas na Educação Infantil pode potencializar o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, contribuindo para um aprendizado mais efetivo e proporcionando um ambiente escolar mais estimulante e participativo. A inclusão consistente de atividades lúdicas na Educação Infantil atua como um catalisador para o desenvolvimento holístico das crianças. Ao oferecer um ambiente de aprendizagem que transcende a abordagem tradicional, permeada por jogos e brincadeiras, é possível estimular não apenas a assimilação de conhecimentos específicos, mas também o aprimoramento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais.

REFERÊNCIAL TEÓRICO

Lúdico na Educação Infantil

A Educação Infantil objetiva a sistematização e o estímulo progressivo do desenvolvimento infantil. Nesse período, as crianças descobrem sentimentos, novos valores, costumes, vivenciam relações sociais e ampliam sua linguagem e sua comunicação. Assim, torna-se relevante que as crianças possam conviver em ambientes escolares que “possam manipular objetos, brinquedos e interagir com outras crianças e principalmente que possam aprender” (CARDOZZO, 2008, p. 37).

Em todas as fases da vida, ao mesmo tempo que se desenvolve biologicamente, o indivíduo obtém conhecimentos através do contato com outras pessoas e pelo ambiente que o circunda. A infância é um período de

rápidas mudanças e de instabilidade com a contínua maturação biológica, no qual a criança passa por um processo de formação, que se desenvolve através de etapas relacionadas com cognitivo, social, motor e linguístico. Na infância, a criança constrói aprendizagens por meio de estímulos simbólicos (culturais) e físicos (motores), principalmente através das brincadeiras, imitação e interação com o seu meio (VYGOTSKY, 1989).

Para Persicheto (2023, p. 60): “A infância tem se revestido de inúmeras discussões, tanto no âmbito educacional como em outras instâncias, revelando-se como uma temática complexa, assim como a necessidade de promover diálogos que contribuam para compreensão do que é ser criança na contemporaneidade”.

“A Educação Infantil é uma das etapas educacionais que vive em um processo de conceitos sobre educação de crianças em ambientes coletivos, da seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas que proporcionem aprendizado e desenvolvimento à criança” (BRASIL, 2010, p. 129).

A legislação brasileira traz relevantes apontamentos sobre o brincar e as atividades lúdicas.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – R.C.N.E.I. – (BRASIL, 2001, p. 13): assegura o “direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil [...]”.

Já a lei vigente, a Base Nacional Comum Curricular – B.N.C.C. (BRASIL, 2017) aponta as interações e as brincadeiras enquanto eixos nos quais são estruturadas as práticas pedagógicas da Educação Infantil. Tratam-se de experiências infantis de construção e de apropriação de conhecimentos que possibilitarão aprendizagens, socialização e desenvolvimento (BRASIL, 2017).

Além de ser considerado como eixo estruturante pedagógico, o brincar é considerado um direito de aprendizagem e de desenvolvimento na Educação Infantil, pois:

- Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (BRASIL, 2017, p. 36).

Barbosa (2009) profere que a Educação Infantil objetiva a possibilidade de se conviver, socialmente falando, ao se respeitar a diversidade de todos os sujeitos, assim compreende a criança e vai saindo de seu mundo individual, passando a enxergar o mundo por meio do olhar do outro e entender mundos além do qual está inculcida.

Segundo Moyles (2002, p. 54), “[...] a utilização do lúdico nas atividades educacionais proporciona uma troca de conhecimentos entre a criança e o

profissional da educação, à medida que a criança aprende, os adultos percebem e conseguem também aprender sobre a criança e suas necessidades”.

O brincar é muito importante no processo de aprendizagem da criança, pois é nas brincadeiras que elas vão desenvolver sua autonomia, fruição, cooperação, etc. Nas brincadeiras em grupos é que vão aprender a socializar, competir, liderar e cooperar. É por meio do brincar, que ela também vai desenvolver as capacidades de memória, imitação, repetição e imaginação (LORO *apud* GARCIA, 2023, p. 15).

As atividades lúdicas devem ser mediadoras entre o conhecimento social e empírico do alunado. Assim, as crianças terão o afloramento da imaginação e da criatividade, sem se esquecer da autonomia. Com isso, o corpo docente pode explorar a ludicidade, haja vista que, por meio dos brinquedos, as crianças compreenderão o mundo, entende as relações sociais, logo, quanto mais o aluno exercitar suas capacidades intelectuais através da ludicidade, mais compreenderá o mundo a sua volta. Para melhor entendimento dessa problemática, recorre-se a Freire (1997, p. 46):

A criança faz uso da imaginação, vive e encarna um sem número de relações. Saltar um rio largo, atravessar uma ponte estreita, repartir a comida feita, são atividades que materializam, na prática, a fantasia imaginada, e que retornarão depois da prática em forma de ação interiorizada, produzindo e modificando conceitos, incorporando-se às estruturas de pensamento. Ou seja, no brinquedo simbólico a ação vai e vem incessantemente, da ação ao pensamento, modificando-se em cada trajeto, até que as representações do indivíduo possam se expressar de forma cada vez mais compreensível no universo social. A prática social não interrompe, contudo, esse jogo de idas e vindas da ação e da representação, pelo contrário, sofisticada cada vez mais as representações que o sujeito faz do mundo.

A prática docente pautada na ludicidade colabora com o desenvolvimento infantil, o que abarca a questão da atenção, da linguagem oral, da capacidade de manuseio e do raciocínio, ao fazer com que o seu quadro de conhecimento se venha a se expandir e, assim, desenvolver as suas potencialidades, capacidades de habilidades. Além disso, através das atividades lúdicas, as crianças podem desenvolver habilidades como: espontaneidade, imaginação, raciocínio mental, atenção, expressão verbal e corporal, criatividade, dentre outros aspectos (VIOLADA, 2011).

Dallabona e Mendes (2004, p. 28) destacam em seu trabalho a importância que essa prática tem sobre todas as áreas de desenvolvimento da criança. Enfatizaram que:

“[...] a infância é a fase das brincadeiras e que por meio dessas as crianças conseguem associar o seu mundo interno com o mundo exterior, exprimindo seus interesses, desejos e privilégios, além de envolver a criança nas atividades proporcionando total interação.

Ornelas (2002, p. 118) vem trazer à baila relação entre o lúdico e o brincar, em que brincar trata-se do conjunto de ações desenvolvidas pelo homem ludicamente, expressa através brincadeira, com a utilização ou não do brinquedo como aparato ou suporte, isto é, “[...] o lúdico abrange todas essas categorias, brincadeira, brinquedo e jogo”.

Elementos em torno da ludicidade

Em relação à origem das atividades lúdicas, há milhares de anos constam registros antecedentes das manifestações pioneiras em torno da ludicidade que demarcam o período aproximado de 3.000 a. C. – antes de Cristo. Para Kishimoto (2014, p. 88):

As brincadeiras e os brinquedos não nasceram como tais. Surgem de práticas de adultos, de rituais religiosos, astrológicos, relações com a magia, representações sobre a natureza, os espíritos, a vida e a morte, e parte de romances, poemas e narrativas. Muitos preservam-se até os tempos atuais e aparecem em diversas situações, como parlendas de invocação à Lua praticadas antigamente no Egito em Babilônia que aparecem nos textos religiosos por volta de 3.000 anos a.C. Nos dias atuais, elas são encontradas entre os índios da América, negros da África, primitivos da Austrália e da Polinésia, indígenas da Ásia e no Brasil.

No Brasil, a maioria das práticas lúdicas, como: parlendas, adivinhas, cantigas de roda, histórias de rainhas, assombrações e bruxas; a pipa, o bodoque, os jogos de pedrinhas, o pão, a amarelinha, entre outros, foram constituídos já no processo de colonização brasileira (CASCUDO, 2001).

Ferreira (1986, p. 238) tem duas significações para a terminologia lúdico, “relativo a jogo ou divertimento” e “que serve para divertir ou dar prazer”. Adjetivo masculino com sua origem no latim *ludus*, o lúdico, após várias pesquisas voltadas para esse verbete, mostram que a palavra em si evoluiu, passou a levar em conta análises em psicomotricidade, deixando de ser considerado somente o sentido do jogo.

Na mesma linha de pensamento, de acordo com Maurício (*apud* OLIVEIRA, 2023, p. 298), o termo lúdico origina-se no verbete latino *ludus* que significa jogo. Mas se ficasse “confinado” em sua origem, etimologicamente, a terminologia lúdico se limitaria apenas ao jogar, ao movimento espontâneo, ao brincar. Portanto: “Ludus tem como característica o prazer, a diversão e a espontaneidade”.

Em relação aos jogos, Piaget (1998), elaborou uma “classificação genética baseada na evolução das estruturas”, classificando os jogos em três grandes categorias que correspondem às três fases do desenvolvimento infantil.

Do nascimento a 2 anos aproximadamente, o que compreende a fase sensório-motora, a criança brinca sozinha sem uso ou noção de regras.

Na fase pré-operatória, ocorrida, em aproximado, dos 2 anos aos 6/7 anos, as crianças adquirem a noção das existências de regras e iniciam o jogo do faz de conta com os pares por meio da representação mental.

Na fase das operações concretas, dos 7 aos 11 anos, as crianças aprendem as regras dos jogos e jogam em grupos.

Assim, Piaget (1998) classificou os jogos correspondendo a um tipo de estrutura mental: jogo de exercício sensório-motor, jogo simbólico e jogo de regras.

Jogos de exercício sensório-motor: visando próprio prazer do funcionamento, este jogo implica na repetição de gestos e movimentos.

Jogos simbólicos: predominantemente surge entre os 2 e 6 anos, esse jogo implica “[...] em satisfazer o eu por meio de uma transformação do real em função dos desejos”, isto é, visa a assimilação da realidade (PIAGET, 1998, p. 57).

Jogos de regras: inicia-se por volta dos cinco anos, principalmente na fase dos 7 aos 12 anos, este tipo de jogo perdura por toda a vida, sendo caracterizado pela existência de um conjunto de regras impostas pelo grupo e de parceiros, o que acaba por lhe conferir caráter eminentemente social.

Segundo Kishimoto (2010), os jogos tradicionais infantis expressam a produção espiritual de um povo em uma determinada época histórica, e sempre estão em transformação, incorporando as criações anônimas de geração para geração. Ligados ao folclore, possuem as características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação e mudança. As brincadeiras e jogos tradicionais possuem, enquanto manifestações da cultura popular, a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver a convivência social.

Brincar trata-se de uma relevante forma de comunicação, é por meio deste ato que a criança pode reproduzir de forma prazerosa o seu cotidiano. O ato de brincar possibilita o processo de aprendizagem da criança, pois através do brinquedo e da brincadeira desenvolve-se a criatividade, a capacidade de tomar decisões e o aspecto motor da criança. Também facilita a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade, estabelecendo, desta forma, uma relação estreita entre a brincadeira e seus momentos agradáveis e a aprendizagem (VYGOTSKY, 1989).

Em cada momento da vida da criança, o brincar tem um significado distinto e especial, possibilitando avanços afetivos, sociais e cognitivos. Ao tratar a história de vida de cada criança, a brincadeira leva a mesma a refletir a realidade onde está inserida (KISHIMOTO, 2002).

Brincar é um direito que constitui em um recurso de informações e cultura que desenvolve valores na educação, refletindo a atenção e a concentração, promovendo a socialização, instigando a curiosidade e estimulando a troca de experiências e opiniões.

De acordo com Volpini e Teixeira (2014, p. 82):

O brincar funciona no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também transformá-la. É através disso que as crianças formam conceitos, seleciona ideias, percepções e socializa cada vez mais. O brincar é uma atividade que auxilia na formação, socialização, desenvolvendo habilidades psicomotoras, sociais, físicas, afetivas, cognitivas e emocionais. Ao brincar as crianças expõem seus sentimentos, aprendem, constroem, exploram, pensam, sentem, reinventam e se movimentam.

O brincar é um meio de agir pelo qual a criança conhece, sente, pensa e atua no mundo. E é conhecendo o mundo e seus seres que a criança conhece a si mesma como um desses seres, compreendendo suas potencialidades físicas e sociais. Segundo Lima e Silva (2020, p. 80):

O brincar ajuda a criança a lidar com suas experiências, vivências e competências. Saber brincar é saber satisfazer as próprias necessidades. É ter autonomia sobre o seu tempo de vontades. É descobrir o que gosta e o que não gosta de fazer.

O ato de brincar aparece desde cedo nas vivências da criança. Além do meio físico, a própria sociedade aparece nas brincadeiras do bebê, que desenvolvem o contato e a compreensão das primeiras afetividades e regras de proteção e convivência: dar colo, abraçar, amamentar vão sendo complementados pelo cantar, ninar, brincar de esconder, trocar brinquedos. “O primeiro brinquedo do bebê é o adulto, que conversa e interage com ele e o faz ver e descobrir o mundo” (KISHIMOTO, 2010, p. 4).

Na visão de Kishimoto (2014, p. 38), “[...] a brincadeira tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar”. Ao garantir a presença do lúdico na situação imaginária, a brincadeira pode ser um método cultural de ensinar que propicia a convivência social, a construção de conhecimentos, dentre outros aspectos. “[...] Tanto os jogos quanto as brincadeiras na creche ou na escola proporcionam um aprendizado com significado que despertam a criatividade e favorecem a autoaprendizagem por meio da exploração, sendo assim, contribuem na construção do conhecimento”.

De acordo com Piaget (1988, p. 81):

Conquanto seja fácil perceber que as crianças brincam por prazer, é muito mais difícil para as pessoas verem que as crianças brincam para dominar angústias, controlar ideias ou impulsos que conduzem à angústia se não forem dominados.

As brincadeiras vêm sendo modificadas ao longo dos tempos, nos diversos contextos sociais e diversos países, porém, a única coisa que não muda é o prazer de brincar. A criança vai crescendo e recebendo a influência das culturas: família, escola, etc. Segundo Friedman (2012, p. 17):

As crianças crescem em universos ‘multiculturais’ recebendo a influência das mais diversas culturas: a familiar (de pai, mãe ou outros adultos responsáveis por elas); a da comunidade, na qual estão inseridas; a praticada na escola e a cultura global (transmitida pela mídia). Todo esse ‘caldo’ reflete-se nas brincadeiras, em que as crianças mesclam esse riquíssimo universo lúdico (FRIEDMAN, 2012, p. 17).

As brincadeiras simbólicas, também chamadas de jogo simbólico ou faz-de-conta, referem-se ao brincar da criança que utilizam sistemas simbólicos com a utilização do lúdico. Essa brincadeira tem características da inteligência representativa, que é a capacidade de recriar objetos ou situações do dia a dia. Estas evocações ocorrem pela imaginação da criança, que é desenvolvida pela imitação e pela própria linguagem. É dessa forma que a brincadeira proporciona a elas o desenvolvimento do caráter e da autonomia, através da possibilidade de escolhas que serão proporcionadas pela atividade do brincar (BARBOZA; VOLPINI, 2015).

Segundo Cunha (2007), no jogo simbólico, as crianças constroem uma relação entre a fantasia e a realidade, usando a realidade para criar a fantasia e a fantasia para melhorar seu entendimento com a realidade.

A partir da leitura sócio histórica de Vygotsky (1989), o brincar simbólico possibilita uma Zona de Desenvolvimento Proximal. As condições para que esta zona seja estabelecida no jogo simbólico, no qual há uma ocasião imaginária e sujeita a certas normas de conduta, faz com que as crianças sejam desafiadas ao pensamento bem como a resolução de problemáticas situações.

Nessa mesma linha reflexiva, pode-se mencionar Winnicott (1975, p. 15):

O brincar então se desenvolve dentro de um espaço potencial, numa zona intermediária, nem dentro, nem fora, nem realidade interna, nem realidade objetivamente percebida, nem no Eu, nem no Não-Eu, mas no entre ambos, de modo que, ao mesmo tempo que não está contido neles, os preserva e harmoniza.

O brinquedo é entendido como objeto de suporte da brincadeira, e através da inter-relação da criança como ele é criado um vínculo de afinidade simbólica, “o faz de conta”, sem que haja uma cobrança de regras definidas no seu desenvolvimento quanto ao uso. A interação da criança com o objeto é proporcionada pela vivência e pela cultura, de tal forma que a integração pelo contato social e pelo próprio professor estabelecem experiências e valores importantes para as crianças, que passam a construir objetivos, conceitos e pensamentos (NEGRINE, 1994).

O brinquedo representa o mundo da imaginação da criança, onde a mesma reproduz situações vivenciadas no meio em que vive através das brincadeiras realizadas com os objetos utilizados. Diferente do jogo, o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização (KISHIMOTO, 2010).

Vygotsky (*apud* OLIVEIRA, 2023, p. 299) ainda ressalta que a “a essência do brinqueado é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais”. Trata-se de relações perpassadas que sinalizam o desenvolvimento da criança, interferindo significativamente no seu modo de conceber o mundo e as opções de seu futuro.

Constituinte da atividade humana, por caracterizado e deter uma função clara, espontânea, prazerosa e satisfatória, o lúdico por meio das atividades lúdicas, é empregado didaticamente como recurso, constituindo, assim, um relevante caminho para o ensino de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Moyles (2002) destaca que seu uso colabora a fim de que as crianças aprendam brincando, o que provoca atração e motivação discente, tornando-as mais curiosas e interessadas no aprendizado.

A relevância da atuação docente na Educação Infantil por meio do emprego do lúdico

A educação trata-se do dever do Estado, sendo respaldado pela sociedade e pela família, enquanto instituições de apoio, o que faz com que o sistema educacional e suas funções devam estar nos padrões de qualidade que se deve levar em consideração o seu aprendizado cultural e seus variados saberes até a constituição da identidade e da autonomia do sujeito.

Na década de 1980, discussões pedagógicas sobre a função da escola e seu papel dentro da sociedade, como a difusão das teorias sobre o desenvolvimento humano, possibilitou que os professores considerassem suas práticas e avaliassem seus resultados junto aos seus alunos (MARTINS, 1997).

De acordo com Kishimoto (2010), é sabido que o educador por transmitir conhecimentos às crianças, deve se amparar na relevante ação do planejamento por meio de métodos que visem a ampliação desses saberes. Então, comprova-se que a ludicidade pode ser é um enriquecedor procedimento que pode propiciar uma gama de conhecimentos no aprendizado infantil, a fim de que isso ocorra, urge que o professor planeje buscando esse desenvolvimento.

Os R.C.N.E.I. (BRASIL, 2001, p. 53) dizem que:

Cabe ao educador, por meio da intervenção pedagógica, promover a realização de aprendizagem com o maior grau de significado possível, uma vez que esta nunca é absoluta sempre é possível estabelecer relação entre o que se aprende e a realidade, conhecer as possibilidades de observação, reflexão e informação [...].

Silva (*apud* GARCIA, 2022, p. 20) diz que é relevante pensar na brincadeira no contexto escolar, a fim de que a criança tenha uma brincadeira de qualidade. Assim, faz-se preciso uma mediação adequada. Cabendo ao educador, responsável pelo planejamento do ambiente, aguçar “[...] o desejo da criança

em brincar, colaborando ao enfrentamento de desafios, pois, na mediação, o brincar associa teoria e prática, tornando-se mais significativo [...]” a fim de que a criança se desenvolva e aprenda livre e espontaneamente.

Quando se fala em educação ou no início do processo de escolarização, o brincar é de suma relevância e deve ser visto como o principal método de aprendizado. Orientado pelo professor, o brincar pode se transformar no aprendizado lúdico, que é, simultaneamente, um modo de estimular a aprendizagem infantil significativamente e agradável. Segundo as autoras Dallabona e Mendes (2004, p. 107):

O lúdico permite um desenvolvimento global e uma visão de mundo mais real. Por meio das descobertas e da criatividade a criança pode se expressar, analisar, criticar e transformar a realidade. Se bem aplicada e compreendida, a educação lúdica poderá contribuir para a melhoria do ensino, quer na qualificação ou formação crítica do educando, quer para redefinir valores e para melhorar o relacionamento das pessoas na sociedade.

A atuação docente remete à realização de uma prática pedagógica propicia ao desenvolvimento e à significativa e prazerosa aprendizagem, fornecendo uma educação de qualidade para que a criança entenda e venha superar a realidade vivenciada por ela, criando assim, espaços escolares de laços afetivos de solidariedade e de respeito (FERNANDES, 2013).

Para Kishimoto (2010, p. 111), “[...] o docente por transmitir o conhecimento, o mesmo necessita para uma atividade lúdica, um estudo adequado, uma análise para que haja a seleção de materiais, de um espaço favorável para tal aula, necessita ter uma análise crítica em geral, para desenvolver tal atividade lúdica”.

Nesse processo educativo infantil, é relevante que o educador tenha a percepção da relevância do significado de brincar à criança e suas proporções à aprendizagem e ao desenvolvimento dela. O educador deve proporcionar momentos lúdicos, trabalhando diferentes tipos de linguagem: visual, corporal, plástica, matemática e oral. Portanto, cabe à ação docente a apropriação teórica de subsídios que o convença da importância dessa atividade à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil (LIMA, 2005).

Santos (*apud* OLIVEIRA, 2023, p. 300) traz uma reflexão acerca da forma de tratar a ludicidade em sala de aula. Enfatiza que ela ativa “[...] a descoberta do aprender em aprender de modo divertido, dinâmico e eficiente”. Como estratégia pedagógica, colabora com o desenvolvimento e com a aprendizagem da criança, resgatando, assim, “[...] o prazer em aprender”. Portanto, as atividades lúdicas podem ser um relevante recurso pedagógico docente.

Para Santos (*apud* OLIVEIRA, 2023, p. 301), a formação em torno da ludicidade possibilita aos educadores “[...] uma visão clara sobre o jogo e o brinquedo na vida da criança”.

Os processos de ensino e de aprendizagem requerem bastante atenção dos professores. Schultz, Muller e Domingues (2006, p. 2) dizem que “[...] os educadores podem promover novas formas da criança aprender, para que não venha apenas a memorizar os conteúdos que são impostos pela sociedade”. Desta forma, “[...] a ludicidade como componente da prática docente pode contribuir para a realização de uma vivência mais significativa”.

O docente equivale a um intermediário, possibilitando o aprendizado de modo criador e inovador, o que culmina com o desenvolvimento de habilidades às crianças ao se empregar o lúdico (MOYLES 2006).

Cabe ao educador a promoção de atividades que venham estimular o desenvolvimento dos aspectos motor, cognitivo, social, físico e emocional, além de fomentar as descobertas, a experimentação, a exploração e imaginação (MOYLES 2006).

E, por meio das brincadeiras simbólicas, a criança desenvolve as capacidades principais à representação e à simbolização. Assim, há a necessidade de se observar uma criança brincando e, a partir dessa ação, traçar estratégias por meio da ludicidade (MOYLES 2006).

Através da ludicidade, o educador pode planejar situações facilitadoras quanto ao conhecimento, à autoestima, à criticidade e à progressão na aprendizagem dos alunos (MALUF, 2008).

As atividades lúdicas são instrumentos pedagógicos altamente importantes, mais do que apenas divertimento, são um auxílio indispensável para o processo de ensino aprendizagem, que propicia a obtenção de informações em perspectivas e dimensões que perpassam o desenvolvimento do educando. A ludicidade é uma tática insubstituível para ser empregada como estímulo no aprimoramento do conhecimento e no progresso das diferentes aprendizagens. (MALUF, 2008, p. 42).

Na prática docente, os jogos educativos auxiliam na aprendizagem e no desenvolvimento global infantil. As atividades individuais de algum modo relacionam se às trocas com o meio e o coletivo. Assim, Vygotsky (2001, p. 83) expõe como se dá a aquisição aprendizagem:

A partir de investigações do processo de formação dos conceitos, um conceito é algo mais do que a soma de certas ligações associativas formadas pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um complexo e genuíno ato de pensamento, que não pode ser ensinado pelo constante repisar, antes pelo contrário, que só pode ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança tiver atingido o nível necessário.

A relação professor-aluno precisa ser pautada na interação e no contato linguístico. Na aprendizagem, “[...] não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (FREIRE, 1996, p. 32).

Sendo assim, tal interação entre professor-aluno e aluno-aluno, é desenvolvida durante a prática dessas atividades, despertando no aluno o desejo de estar presente nesses momentos e assim desenvolver de maneira espontânea novos conhecimentos (FREIRE, 1996).

Sugestões de atividades lúdicas na Educação Infantil

Carneiro (2003) traz sugestões de brinquedos e materiais para o brincar simbólico na Educação Infantil:

Boliches, jogos de percurso, memória, quebra-cabeça, dominó, blocos lógicos, loto, jogos de profissões e com outros temas. Materiais de arte, pintura, desenho. CD com músicas, danças. Jogos de construção, brinquedos para fazer de conta e acessórios para brincar, teatro e fantoches. Materiais e brinquedos estruturados e não estruturados. Bandinha rítmica. Brinquedos de parque. Tanques de areia e materiais diversos para brincadeiras na água e areia. Sucata doméstica e industrial, materiais da natureza. Papéis, papelão, cartonados, revistas, jornais, gibis, cartazes e folhas de propaganda. Bola, corda, bambolê, pião, papagaio, 5 marias, bilboquê, perna de pau, amarelinha, varetas gigantes. Triciclos, carrinhos, equipamentos de parque (CARNEIRO, 2003, p. 34).

Camargo (2022) e Kumon Brasil (2022) apresentam algumas sugestões em torno do lúdico e que podem ser incutidas na prática docente da Educação Infantil. São elas:

Pintura e desenho: Não se tratam somente divertidos, mas a pintura e o desenho auxiliam no desenvolvimento de habilidades importantes às crianças, como: consciência espacial, habilidades de resolução de problemas, coordenação viso-motora, auto expressão, pensamento, criatividade, concentração, etc. (CAMARGO, 2022).

“A pintura pode ir desde o desenho livre até uma prática orientada para a criação de imagens com um tema específico, formas, preenchimento de espaços e até mesmo letras e números” (KUMON BRASIL, 2022).

Esculturas com massinha de modelar: “Esmagar, amassar e moldar a massinha de modelar requer o uso dos pequenos músculos das mãos, dos dedos e também do cérebro!” (CAMARGO, 2022, s/p.). Além de melhorar as habilidades motoras finas, modelar corrobora com a criatividade, a imaginação, o alívio do estresse, etc.

“Esta é uma das atividades para educação infantil preferidas das crianças, e um modo muito eficiente de trabalhar a criatividade, coordenação motora e concentração” (KUMON BRASIL, 2022, s/p.).

Jogo do adivinha: Através das adivinhas, a criança é levada ao estímulo da comunicação, do pensamento, da atenção, da linguagem corporal, da memória, da socialização, etc. (CAMARGO, 2022; KUMON BRASIL, 2022).

Rodas de leitura: De acordo com Camargo (2022, s/p.): “Além de melhorar suas habilidades de alfabetização, a leitura também ajuda as crianças a desenvolverem seu pensamento crítico e suas habilidades de raciocínio”. A atividade lúdica da leitura trata-se de um ótimo modo às crianças se divertirem.

“Ler é não somente a base da alfabetização, mas também uma maneira de ampliar a criatividade, imaginação, visão de mundo e contribuir para a formação da criança” (KUMON BRASIL, 2022, s/p.).

Jogos de tabuleiro: De acordo com Kumon Brasil (2022), os jogos de tabuleiro trabalham a atenção, a concentração, a memória e o planejamento de forma divertida.

Para Camargo (2022), os jogos de tabuleiro ajudam no desenvolvimento das habilidades de pensamento crítico e coordenação mãos-olhos, auxiliam nas habilidades de solução de problemas, promovem a interação social, fazem a criança lidar com a frustração, pois expõe a criança a lidar com o sentimento de perda, fundamental ao desenvolvimento e ao equilíbrio emocional da mesma.

Gincanas: Tratam-se ótimas atividades lúdicas infantis que auxiliam no desenvolvimento da coordenação e das habilidades motoras, da concentração, da cooperação, da integração, da socialização e pode ser aplicadas envolvendo: cabo de guerra; dança das cadeiras; corrida com saco; jogo de soletrar; corrida com obstáculos; mímica (CAMARGO, 2022).

Para Kumon Brasil (2022), elas são uma excelente forma de reunir diversas atividades para as crianças da Educação Infantil num só ocasião, estimulando uma gama de aprendizagens por meio das brincadeiras.

Fantoches: Para Camargo (2022), o emprego de fantoches ou mesmo dedoches estimulam a imaginação, a expressão, a criatividade, as habilidades motoras finas, a socialização, a afetividade, o desenvolvimento socioemocional, a empatia, a extroversão, a linguagem, o pensamento, dentre outras questões.

Indo ao encontro, de acordo com Kumon Brasil (2022), assim como ocorre no teatro, por meio dos fantoches, a criança pode experimentar variadas personagens e colocar-se no lugar do outro, pois estimula a solidariedade, a empatia, dentre outras habilidades socioemocionais.

Dança e música: A música e a dança são duas das mais antigas e universais formas de expressão, permitindo que as crianças se expressem de modo criativo, explorem seus corpos e gestos, se conectem com os outros, além de incitar o desenvolvimento de habilidades motoras, linguísticas sociais e da audição, do ritmo e da memória (CAMARGO, 2022).

Indo ao encontro, segundo Kumon Brasil (2022), na infância, a dança é uma das atividades para Educação Infantil mais utilizadas, o que estimula a coordenação motora, a linguagem corporal, a autoconsciência, a noção de espaço, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste capítulo, explorou-se, por meio da revisão de literatura, a importância do lúdico na Educação Infantil, evidenciando sua relevância como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento integral das crianças.

Comprovou-se que a inserção frequente de atividades lúdicas nos métodos de ensino desde a Infância mostra-se vital para promover aprendizagens ricas, estimular o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, e proporcionar um ambiente escolar mais dinâmico e participativo.

Este estudo contribui significativamente para a compreensão do papel do lúdico na Educação Infantil. Ao apresentar o conceito e a relevância do lúdico, compreender os elementos que constituem a ludicidade, destacar a importância da atuação docente e oferecer sugestões práticas de atividades lúdicas, houve a possibilidade de fornecer subsídios teóricos e práticos aos educadores, gestores escolares e demais interessados no desenvolvimento educacional infantil.

Destinado a profissionais da educação, pais, pesquisadores e demais envolvidos com o universo infantil, este capítulo buscou impactar positivamente a sociedade ao destacar a necessidade de valorizar o brincar como parte integrante do processo educacional. Logo, reconhecer a importância do lúdico é fundamental para a construção de uma educação mais holística e alinhada às necessidades das crianças em seu processo de aprendizagem.

A temática abordada neste capítulo foi de extrema relevância para a educação contemporânea. A mudança de paradigma em relação ao valor do brincar no contexto educacional, conforme evidenciado pelo Referencial Curricular para Educação Infantil (BRASIL, 1998), destaca a necessidade de repensar as práticas pedagógicas, reconhecendo o brincar como um elemento transformador na construção do conhecimento e no desenvolvimento integral das crianças.

A problematização inicial sobre como as atividades lúdicas na Educação Infantil podem influenciar significativamente no processo de aprendizagem das crianças foi abordada ao longo deste trabalho.

A hipótese proposta, de que a inserção frequente dessas atividades potencializa o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, foi discutida e fundamentada, haja vista que a revisão bibliográfica realizada fortaleceu os argumentos apresentados, consolidando as contribuições desta pesquisa, pois a ludicidade possibilita à criança várias descobertas, curiosidades, experiências, conhecimentos, construções, reconstruções e uma infinidade de benefícios. Por isso, as atividades lúdicas fazem toda diferença no planejamento de ensino na Educação Infantil.

No contexto abordado sobre a importância do lúdico na Educação Infantil, cabe aos educadores desempenhar um papel fundamental na implementação efetiva de atividades lúdicas.

Dentre as responsabilidades dos educadores, destacam-se as seguintes:

Reconhecer o valor do lúdico: É essencial que os educadores reconheçam e compreendam o valor do lúdico no desenvolvimento integral das crianças. Isso implica em superar preconceitos históricos que desvalorizavam o brincar como algo apenas recreativo e não educativo.

Incorporar o lúdico na prática pedagógica: Os educadores devem integrar atividades lúdicas de forma consistente em suas práticas pedagógicas, garantindo que o brincar seja uma parte integral do processo de ensino-aprendizagem. Isso envolve a criação de ambientes propícios para o desenvolvimento de atividades lúdicas na sala de aula.

Proporcionar variedade de atividades: Oferecer uma variedade de atividades lúdicas, como: jogos, brincadeiras, dramatizações e atividades artísticas, garantindo que a diversidade seja incorporada para atender aos diferentes estilos de aprendizado das crianças.

Integrar o lúdico ao currículo escolar: Integrar o lúdico de maneira orgânica ao currículo escolar, mostra a interconexão entre o brincar e os objetivos educacionais. O lúdico não deve ser visto como uma atividade isolada, mas como parte integrante do processo de aprendizagem.

Ao cumprir essas responsabilidades, os educadores desempenham um papel crucial na criação de um ambiente educacional que reconhece e valoriza o brincar como uma ferramenta pedagógica poderosa na formação das crianças na Educação Infantil.

Como desdobramento deste estudo, sugere-se a realização de pesquisas mais aprofundadas, práticas pedagógicas inovadoras e a implementação de programas de formação para educadores, enfocando a integração efetiva do lúdico no currículo escolar. Além disso, é necessário promover discussões mais amplas sobre a importância do brincar, envolvendo a comunidade escolar e a sociedade como um todo.

Em suma, este capítulo destaca que a adoção consistente de atividades lúdicas na Educação Infantil não apenas diversifica o processo de ensino, mas também promove um aprendizado mais significativo e duradouro. Ao reconhecer o brincar como parte intrínseca do desenvolvimento infantil, contribui-se à construção de uma educação mais humanizada e alinhada às necessidades da infância, impactando positivamente o futuro das gerações vindouras.

Para se concluir, pode-se mencionar a reflexão de Gardner (*apud* FERREIRA, MISSE; BONADIO, 2004, p. 222):

Nenhuma criança brinca só para passar o tempo, sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades. O que está acontecendo com a mente da criança determina suas atividades lúdicas; brincar é sua linguagem secreta, que devemos respeitar mesmo se não a entendemos” [itálicos nossos].

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M. C. S. **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil**. Brasília, 2009.
- BARBOZA, L.; VOLPINI, M. N. O faz de conta: simbólico, representativo ou imaginário. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, v. 2, n. 1, abr. 2015, p. 1-12.
- BRASIL. **Base Nacional Comum**. 2017. Disponível em: ><http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/dia-base> <. Acesso em 2 maio 2023.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- _____. Secretaria da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 2001.
- CAMARGO, G. **10 exemplos de atividades lúdicas para fazer com as crianças**. 24 out. 2022. Disponível em: > <https://blog.clubinhodeofertas.com.br/atividades-ludicas><. Acesso em 15 set. 2023.
- CARNEIRO, M. A. B. **Brinquedos e brincadeiras: formando ludo educadores**. São Paulo: Articulação Universitária, 2003.
- CARDOZZO, E. C. **Educação Infantil na contemporaneidade**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CASCUDO, C. **Dicionário do folclore brasileiro**. São Paulo: Global, 2001.
- CUNHA, N. H. **Brinquedo: desafio e descoberta**. MEC. BRASIL, 2007.
- DALLABONA, S. R.; MENDES, S. M. S. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. *In: Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, v. 1, n. 4, 2004, p. 107-112.
- FERREIRA, A. B. de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FERREIRA, C; MISSE, C; BONADIO, S. **Brincar na educação infantil é coisa séria**. Akropolis, Umuarama, v. 12, n. 4, p. 222-223, out./dez. 2004.
- FERNANDES, V. de J. L. A ludicidade nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. **Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas da EDUVALE**. ISSN 1806-6283, v. 17, n. 28, 2013.
- FRIEDMAN, A. **O brincar na educação infantil: observação, adequação e inclusão**. São Paulo: Moderna, 2012.
- FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1997.

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil.** São Paulo: Cortez, 2014.
- _____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 13 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____. Jogos infantis brinquedos e brincadeiras na educação infantil. *In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - perspectivas atuais.* Belo Horizonte, nov. 2010. p. 1-25.
- _____. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira, 2002.
- KUMON BRASIL. **Atividades para educação infantil:** 11 brincadeiras para os pequenos. 12 ago. 2022 Disponível em: ><https://www.kumon.com.br/blog/vamosjuntos-educar/atividades-para-educacao-infantil/><. Acesso em 13 ago. 2023.
- LIMA, M. Brincadeiras e brinquedos para crianças de zero a quatro anos. *In: Revista do professor*, Porto Alegre, Ano 23, n. 92, out./dez. 2005, p. 8-10.
- LIMA, S. C. F.; SILVA, M. V. C. Jogos e brincadeiras na educação infantil. *In: Scientia Generalis*, v. 1, n. 3, 2020, p. 72-83.
- MARTINS, J. C. Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo. **Série Ideias**, n. 28. São Paulo: FDE, 1997.
- MALUF, Â. C. M. **Atividades lúdicas para educação infantil: conceitos, orientações e práticas.** Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- MOYLES, J. R. **A excelência do brincar:** a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- _____. J. R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2002.
- NEGRINE, A. S. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil:** perspectivas psicopedagógicas. V. 2. Porto Alegre: Prodil, 1994.
- OLIVEIRA, S. O espaço amigo de Fatura e a relevância dos jogos e das brincadeiras nos anos iniciais do ensino fundamental: pesquisa de campo. *In: SILVA, A. M. da. et al. (orgs.) Práticas docentes na contemporaneidade.* Itapiranga-SC: Schreiber, 2023.
- PERSICHETO, A. J. O. Práticas curriculares para a educação infantil. no contexto brasileiro: os desafios para a construção de práticas educativas na infância. *In: SILVA, A. M. da. et al. (orgs.) Práticas docentes na contemporaneidade.* Itapiranga-SC: Schreiber, 2023.
- PIAGET, J. **A psicologia da criança.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- SCHULTZ, E. S.; MULLER, C.; DOMINGUES, C. A. **A ludicidade e suas contribuições na escola.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

VIOLADA, R. **Brincadeiras e jogos na educação infantil**. 2011. Disponível em: Acesso em: 08 maio. 2023.

VOLPINI, M. N.; TEIXEIRA, H. C. A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola. *In: Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, Bebedouro-SP, 2014, p. 76-88.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Ridendo Castigat Moraes, 2001.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro. Imago, 1975.

9

UM OLHAR PARA O BERÇÁRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DE WINNICOTT À ATUAÇÃO DOS PEDAGOGOS NOS CUIDADOS COM BEBÊS

Ana Laura Emidio Ferreira

Luana Morelli Reis

Suédina Brizola Rafael Rogato

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta as contribuições da Teoria do Amadurecimento D.W Winnicott para as práticas pedagógicas com bebês no ambiente da Educação Infantil. Para as mães que saem para trabalhar e necessitam da creche, o berçário torna-se um dos ambientes que pode provisionar e dar continuidade aos cuidados ao bebê. Para tanto, se faz necessário que os pedagogos e demais profissionais tenham suas práticas alicerçadas a uma teoria que norteie sobre os cuidados imprescindíveis à garantia do desenvolvimento maturacional.

Junto a Teoria do Amadurecimento, correlacionamos a BNCC (2017) como um documento importante para atuação do pedagogo em berçários, haja vista as suas orientações para a organização de um ambiente que possibilite práticas pedagógicas adequadas ao desenvolvimento integral da criança. Sobre os profissionais da Educação Infantil, Oliveira (2011) afirma que os mesmos possuem responsabilidades nos cuidados do bebê, propiciando um ambiente que provisione práticas vinculadas ao cuidar e que favoreça o seu desenvolvimento.

Winnicott (1999, p. 148) considera que “Para bebês e crianças pequenas, o suprimento ambiental ou fornece uma oportunidade para que ocorra o processo interno de crescimento, ou então impede que tal aconteça”. O ambiente seguro e com padrões confiáveis de cuidados, podem proporcionar ao bebê que a tendência inata ao amadurecimento ocorra de forma saudável. Consideramos que todo aquele que atua nos cuidados com o bebê deverá estudar e conhecer sobre o desenvolvimento infantil. Reiteramos, que o pedagogo deve ter um

suporte teórico para subsidiar a prática na garantia dos direitos à Educação, como preconiza o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990) e a Saúde para o processo de amadurecimento físico, cognitivo, social e psíquico.

Destarte, os pedagogos que atuam no berçário deverão provisionar um ambiente seguro onde estejam presentes padrões de cuidados que garantam a previsibilidade, a regularidade e a continuidade, durante o relacionamento com os bebês. Logo, justificamos que esse profissional necessita em sua formação uma práxis fundamentada: 1- em uma teoria sobre o desenvolvimento dos bebês, neste artigo apresentamos a Teoria do Amadurecimento de Winnicott; 2- o conhecimento da BNCC (2017) com suas orientações para trabalhar com bebês; 3- as práticas de cuidados na organização do tempo e do espaço no berçário como ambiente suficientemente bom.

Para efetivar e legitimar este estudo, a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica com uma abordagem qualitativa e de cunho exploratório, tendo, como base principal, a teoria do amadurecimento pessoal de Winnicott e a análise da BNCC (2017). Por fim, apresentamos as considerações finais aglomerando as informações e conhecimentos deste estudo, a fim de se ter a possibilidade de analisar quais contribuições que esta traz para a atuação dos pedagogos no berçário.

2. CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E A ORIGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A concepção de infância que temos hoje é resultado de inúmeras transformações que ocorreram no período histórico, de modo que os valores, os significados e os papéis das crianças foram modificando-se na sociedade. (HENICK; FARIA, 2015).

Na idade média, as crianças eram vistas como “mini adultos”, pois não se tinha o entendimento de que elas necessitavam de cuidados específicos, bem como frequentavam os mesmos lugares que os adultos, como trabalhar desde muito cedo para ajudar no sustento da família. Dessa maneira, o período da infância era inexistente, visto que não tinham a oportunidade de brincar e de experimentar na sociedade da época, pois essas atividades não eram reconhecidas como necessidades vitais da infância como atualmente são defendidas, estudadas e pesquisadas principalmente pelos pedagogos. Posteriormente, por volta dos séculos XVI e XVII, a sociedade modifica o seu sentimento pela infância e as crianças são vistas como uma forma de distração para os adultos. Ariès denomina este sentimento como “paparicação”.

Contudo, um sentimento superficial da criança - a que chamei “paparicação” era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como com um animalzinho, um macaquinho impudico. (ARIÈS, 1981, p. 4)

Nessa perspectiva, a criança não tinha um lugar efetivo na sociedade de modo que, com as condições precárias da época, muitas morriam precocemente, mas, de imediato, eram substituídas para que os adultos não perdessem sua distração. Para esse contexto, Dagnoni (2011, p. 30) destacou que “Criança sempre existiu, infância não”. É, portanto, somente na contemporaneidade, que a criança ganha um papel mais efetivo passando a ser objeto de estudo de várias áreas, como a Antropologia e a Psicologia, passando pelo viés de um desenvolvimento integral, ou seja, emocional, social e físico.

No mesmo sentido, a Educação Infantil perpassa por mudanças significativas ao longo de todo o período histórico, chegando justamente na mesma perspectiva de Infância que, a partir de estudos e documentos, passam a garantir à criança um desenvolvimento completo. Em meados do século XVIII, houve as primeiras instituições de assistencialismo à criança, a chamada “Roda dos Expostos”. Nessas instituições, as crianças indesejadas eram deixadas de maneira que fossem cuidadas por outras pessoas para combater a mortalidade infantil. (HENICK; FARIA, 2015)

Beltrame *et all* (2011) afirma que o surgimento das primeiras instituições infantis no Brasil ocorreu apenas no século XX, devido à crescente demanda de famílias vindas do campo para a cidade com a intenção de melhores condições de vida. A creche, como foi denominada, tinha o objetivo de ajudar essas famílias trabalhadoras que não tinham onde deixar seus filhos. Com diversas leis e documentos que garantem os direitos das crianças que vão desde garantir a sua proteção a garantir um ensino de qualidade que viabilize um desenvolvimento integral, as creches deixaram de ser apenas assistencialistas e passaram a integrar o cuidar com o educar, tendo, como objetivo, tanto suprir as necessidades básicas, como também proporcionar propostas pedagógicas.

Ainda hoje, devido à grande influência assistencialista, muitos pedagogos(as), têm preconceitos sobre os cuidados sejam sua responsabilidade; por isso, faz-se imprescindível que, em sua formação docente, sejam refletidas tais questões, para que a sua atuação no berçário seja de adequada as necessidades dos bebês. A partir de 2005, o MEC definiu a Política Nacional de Educação Infantil que visa trazer as diretrizes, metas, estratégias e os objetivos para essa etapa da Educação Básica. Diante das suas diretrizes, enfatizamos que: “A Educação Infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação”. (BRASIL, 2005, p. 17)

Arenhart, Guimarães e Santos (2018) consideram que o cuidado é mais do que um momento de rotina; ele faz parte de uma relação que os pedagogos(as) estabelecem em seus atos pedagógicos para garantir que o bebê se sinta acolhido e seguro. Encontramos na teoria de Winnicott semelhante posição ao afirmar, por exemplo, o ato de segurar da mãe ou do seu cuidador como um fator a ser observado por quem cuida do bebê:

Consideremos dois bebês: um a quem se segurou muito bem (no sentido amplo que dou ao termo “segurar”, não havendo nada que impeça um rápido desenvolvimento emocional, de acordo com as tendências inatas. O outro não passou pela mesma experiência, isto é, não o seguraram suficientemente bem, e o resultado é que o seu desenvolvimento teve de ser deturpado e protelado, e algum grau da primitiva agonia estará sempre presente ao longo de sua vida. (WINNICOTT, 1988, p. 31).

O autor evidencia que um simples ato de segurar um bebê não é de fato simples, de modo que segurar bem facilita os processos de maturação, tal como segurar mal interrompe este processo prejudicando todo o desenvolvimento. Segurar está para além de um colocar nos braços, significa acolher e sustentar esse bebê, no tempo e no espaço. Assim, pensar em uma prática com bebês é atuar na garantia de cuidados que favoreçam o desenvolvimento físico, motor, psíquico e social. Neste sentido, a Educação Infantil vai para além das práticas de ensino, envolvendo, também, as práticas de cuidados nas rotinas dos bebês.

Conforme exposto, a etapa da Educação Infantil é primordial à ação dos cuidados vinculados à educação, ficando evidente a importância de se ter uma base teórica que engloba todos os aspectos pertinentes à ação pedagógica dos pedagogos que trabalham com essa etapa da Educação, uma vez que, segundo Dagnoni (2011) a sua ação sobre as crianças pode acarretar tanto vantagens como desvantagens.

3. A TEORIA WINNICOTTIANA DO AMADURECIMENTO PESSOAL

É importante ressaltar que Winnicott não escreveu para pedagogos, e sim para todos os profissionais das áreas afins: da saúde, da educação e da assistência que trabalham com crianças e adolescentes. O autor, de origem inglesa, foi um pediatra que trabalhou em hospitais e em instituições de acolhimento durante e após guerra. Sua experiência clínica e institucional o levou ao interesse pela psicanálise infantil. Dias (2017, p.42) afirma que dos atendimentos *clínico hospitalar foi evoluindo da pediatria para uma psiquiatria infantil de orientação analítica*. Desta forma, a construção e elaboração da sua teoria tornou-se inevitável.

A teoria do amadurecimento pessoal, proposta por Winnicott (1988) evidencia que os cuidados iniciais ofertados ao bebê são extremamente importantes, pois são a base da saúde mental do indivíduo. Logo, todos os

profissionais que atuam nos atendimentos dessa demanda devem ter em mente sobre o desenvolvimento maturacional de um indivíduo.

Inicialmente, há duas ideias centrais na teoria de Winnicott que são essenciais para o processo do amadurecimento pessoal, sendo que todo ser humano tem uma tendência inata ao amadurecimento e que é necessária a presença de um ambiente facilitador.

A saúde mental do indivíduo está sendo construída desde o início pela mãe, que oferece o que chamei de ambiente facilitador, isto é, um ambiente em que os processos evolutivos e as interações naturais do bebê com o meio podem desenvolver-se de acordo com o padrão hereditário do indivíduo. (WINNICOTT, 1988, p. 20)

Apesar de se ter uma tendência inata ao amadurecimento, essa tendência somente será desempenhada se o ambiente ao qual o indivíduo está inserido fornecer cuidados suficientemente bons, para assim se tornar um facilitador para o amadurecimento do indivíduo e propiciar que se tenha um início satisfatório para se ter bons resultados nos estágios posteriores.

Ademais, o amadurecimento não ocorre de forma contínua, uma vez que crianças mais velhas precisam retroceder aos estágios iniciais quando sentirem necessidade. Num “[...] breve espaço de tempo ela volta a ser um bebê, e vocês sabem que é preciso dar tempo para que possa haver um retorno natural da sensação básica de segurança às condições normais” (WINNICOTT, 1988, p. 18). Tais necessidades devem ser supridas a partir de um ambiente facilitador que seja capaz de propiciar cuidados suficientemente bons para trazer a segurança de volta, de modo a assegurar os processos de amadurecimento.

Nesse sentido, o processo de amadurecimento é constituído por estágios sendo uma jornada percorrida individualmente e, no momento em que alcança uma etapa, o indivíduo amadurece desempenhando funções que correspondem a cada período. Esse processo tem seu ponto de partida com os estágios iniciais, de dependência absoluta e relativa, seguidos da etapa rumo à independência com a chegada da independência relativa. Mais adiante, tem-se a adolescência, o estágio de maturidade, a velhice e a morte. (WINNICOTT, 1993)

Retomaremos, em seguida, os estágios iniciais de dependência absoluta e dependência relativa, mais precisamente dos processos apresentados até os dois anos de idade, parte essencialmente relacionada à pesquisa, visto que esta é destinada ao berçário, fugindo aos objetivos do estudo descrever os demais estágios.

Sobre os estágios iniciais, Dias (2003) afirma que as conquistas essenciais do amadurecimento ocorrem nessa etapa, portanto é nesse período mais primitivo da vida que estão sendo concebidas as bases fundamentais da existência, isto é, as estruturas da personalidade e também da saúde psíquica.

3.1 Dependência absoluta

Para Winnicott (1993) o início da dependência absoluta é marcado pela capacidade da mãe em desenvolver espontaneamente a preocupação materno primária. Assim, a mãe cuida carinhosamente do seu bebê, adaptando-se as suas necessidades básicas para que o bebê possa realizar as tarefas de integração que lhe cabe. Esse primeiro estágio pós o nascimento do bebê, é chamado por Winnicott de “Dependência absoluta”, sendo desde o momento em que o bebê nasce até os seis meses de vida.

Continua o autor afirmando que a essência da experiência infantil pode ser percebida na sua dependência do cuidado materno, que é ambiental. Por isso, nesse momento de total dependência, o bebê necessita de uma provisão ambiental suficientemente boa. O autor defende que tal provisão:

[...] permite que ele comece a existir, a ter experiências, a construir um ego pessoal, dominar as pulsões e enfrentar todas as dificuldades inerentes à vida. Tudo isso é sentido como real pelo bebê, que se torna capaz de ter um self que, eventualmente, pode-se dar ao luxo de sacrificar a espontaneidade e mesmo morrer. (WINNICOTT, 1978, p. 497) -

Destacamos o quanto o bebê precisa de um ambiente suficientemente bom que, no primeiro momento, é a mãe, contudo, se tal provisão ambiental suficientemente boa não acontece, segundo Winnicott (1978), o vir a ser (self) do bebê pode nunca se desenvolver porque a incapacidade materna de se adaptar ao bebê nessa fase de Dependência absoluta pode aniquilar o self (EU SOU) do bebê. Winnicott (1993) denominou preocupação materno-primária a capacidade da mãe em adaptar-se às necessidades do seu bebê de modo espontâneo. Por isso, nessa primeira fase de “Dependência absoluta”, está a identificação primária como crucial ao desenvolvimento do bebê, pois ele desenvolve tarefas internas e é, nessa relação de cuidados entre o bebê e a mãe nesse primeiro momento, que as relações com a realidade externa do bebê vão se desenvolver. Logo, essa adaptação da mãe às necessidades do bebê o mantém numa área de ilusão de onipotência, sendo o lugar em que ele pode começar a ser. Sobre a ilusão de onipotência, Dias ressalta que:

Iniciar o bebê na capacidade de se iludir é a tarefa essencial da mãe suficientemente boa. Ela o faz mantendo-o, durante o tempo adequado, num mundo subjetivo, presidido pela ilusão de onipotência: ela protege a sua continuidade de ser, impedindo uma irrupção imprevisível e incompreensível para o bebê de um tipo de realidade (externa para o observador), que não é compreensível para o bebê nesse momento primitivo. (DIAS, 2003, p. 173)

Esse processo faz parte do amadurecimento e, conforme o bebê vai se desenvolvendo, ele terá que conhecer o mundo externo e ter a capacidade de se relacionar com essa realidade externa, no entanto isso só será possível se o bebê for provido de cuidados suficientemente bons para não prejudicar a realidade do mundo subjetivo nos seus primórdios. (WINNICOTT, 1993)

Winnicott conserva a ideia de que o bebê não é uma única pessoa, separado de sua mãe, e que a mãe é o primeiro ambiente no qual o bebê será inserido. “[...] um bebê é algo que não existe, querendo dizer, naturalmente, que sempre encontramos um bebê, encontramos a maternagem, e que, sem a maternagem, não existiria bebê algum.” (WINNICOTT, 1978, p. 42)

Através da maneira como a mãe irá oferecer os cuidados necessários ao bebê, estar-se-á formando sua saúde mental futura. A começar do momento intrauterino, seguindo até o nascimento e continuamente, a mãe é o primeiro contato que o bebê possui, por isso Winnicott (1988) relata que a mãe deve se sentir confiante em sua capacidade como mãe. A mãe suficientemente boa é o próprio ambiente ideal e favorável.

Em vista disso, vale destacar que Winnicott (1978) refere-se à mãe como a pessoa mais adequada para cuidar do seu bebê, pois, segundo ele, ela pode chegar nesse estado de preocupação materna primária sem adoecer. O autor deixa claro que, na ausência da mãe, o importante é que a função materna possa ser realizada por alguma pessoa que poderá estabelecer as condições ideais para viabilizar o amadurecimento do bebê.

Desse modo, a mãe, quando desempenha a função materna, desenvolverá a preocupação, pois “[...] fornece um setting no qual a constituição do bebê pode se mostrar, suas tendências de desenvolvimento podem começar a se revelar e o bebê pode experimentar um movimento inicial da vida” (WINNICOTT, 1978, p. 495). A mãe suficientemente boa deverá acolher as necessidades do seu bebê sem se confundir com as suas próprias necessidades.

Vale frisar que os bebês, nesse primeiro estágio e no seguinte, estão sujeitos às mais terríveis ansiedades, por isso, também, a importância da relação mãe-bebê na qual, por meio da preocupação materna primária, a conduta emocional da mãe ao cuidar de seu bebê fornece cuidados físicos e também dá suporte e afeto a ele. Sobre isso, Winnicott (1999) expõe que a mãe que consegue ser como um agente adaptativo apresenta o mundo ao seu bebê de forma que ele comece provar a experiência da onipotência.

3.2 Dependência relativa

Diferentemente do estágio anterior, de dependência absoluta, em que o bebê se encontra num grau de adaptação extremo aos cuidados maternos de modo que acredita que só exista ele e que a mãe é parte integralmente dele, nesse estágio de dependência relativa, o bebê vai adaptando-se gradativamente à desadaptação do cuidado materno a fim de ir percebendo que existe um mundo externo a ele. Desse modo, o bebê começa a sentir que existe um Eu independente da mãe. (WINNICOTT, 1993)

Essa gradativa desadaptação da mãe em relação aos cuidados ofertados ao bebê pode ser ilustrada em situações em que o bebê pode ficar sozinho, sem a presença essencialmente da mãe, por alguns minutos ou horas, como também no que tange à alimentação em que consegue esperar alguns minutos, visto que o padrão de cuidados fornecidos traz a confiança de que a comida está a caminho. Winnicott (1975) salienta que essa desadaptação da mãe é saudável e faz parte do processo de amadurecimento pessoal. Sobre este processo, Dias afirma que:

Isto coincide com a necessidade do bebê de dar prosseguimento ao amadurecimento, ou seja, a desadaptação da mãe é imprescindível para o início do rompimento da unidade indiferenciada mãe-bebê, de modo a pôr em marcha o longo e vagaroso processo de separação que levará o pequeno indivíduo à integração em um eu unitário e separado, capaz de estabelecer relações com o não-eu ou o mundo externo. (DIAS, 2003, p. 228).

O bebê, progressivamente, vai ter a capacidade de se relacionar com o mundo externo e com os objetos não-eu, portanto é diante dessa desadaptação da mãe que se inicia o processo de desilusão do bebê. O bebê percebe que existe um mundo além dele e que, conseqüentemente, sua mãe e ele não são uma integridade única. Como exemplo, Dias (2000) se refere ao desmame, de modo que o bebê passa de “ter um seio” para “usar o seio”, de maneira que, mesmo que esteja externo ao si mesmo, está disponível para ele.

À medida que o bebê for amadurecendo, a mãe deve propiciar um ambiente que o leve da dependência rumo à autonomia, no entanto esse processo deve ser de maneira gradativa e cuidadosa de modo que o bebê não se sinta solto e perdido. Por isso, Winnicott (1993) enfatiza a importância de estar disponível ao bebê a volta aos estágios anteriores de dependência quando for necessário, de modo que ele volte a sentir a segurança no ambiente, pois segundo Souza (2014, p. 46) “Para a criança, é terrível sair e não poder voltar”.

Nesse sentido, na etapa de dependência relativa, quando a gradativa desadaptação da mãe e o processo de desilusão são suficientemente bons, o bebê começa a se relacionar com objetos externos fazendo com que inicie uma área

de transição em que tais objetos irão facilitar a passagem do bebê do mundo subjetivo ao mundo real e externo. Sobre os objetos transicionais, Winnicott diz:

Em certo sentido, trata-se da primeira possessão, isto é, a primeira coisa no mundo que pertence à criança e, contudo, não faz parte dela como o polegar, ou os dois dedos, ou a boca. Até que ponto isso pode ser importante constitui uma prova evidente, portanto, do início de relações com o mundo. (WINNICOTT, 1979 p. 189)

Atrelando tal conceito ao âmbito educacional, é necessário que os pedagogos tenham atenção e cuidado aos objetos trazidos pelas crianças, visto que não é somente um objeto material, mas representa simbolicamente a fase mais primitiva do bebê, do seu relacionamento com a mãe e também do início da capacidade de se relacionar com o mundo, portanto se faz imprescindível a quem trabalha com crianças compreender a importância de tais objetos.

De primeiro momento, esse objeto subjetivo é a própria mãe e a sua função, nesse período, é a de *sobreviver ao amar instintual, ao odiar também e à agressividade pura, se está for uma característica*. (WINNICOTT, 1975, p. 18). Até esse momento, se o bebê conseguiu vivenciar todos os processos de maneira suficientemente boa, é possível vislumbrar que o *simbolismo é empregado, o bebê já está claramente distinguindo entre fantasia e fato, entre objetos externos, entre a criatividade primária e percepção* (p. 19).

Além disso, para ter um amadurecimento suficientemente bom, o bebê precisa sair da zona de ilusão de onipotência a fim de se relacionar com a externalidade, e é diante dessa transição que Winnicott (1975, p. 19) utiliza o termo descatexizado, ou seja, o objeto vai perdendo o significado. Assim, vai dando lugar para o *território intermediário entre a 'realidade psíquica interna' e 'o mundo externo' (...)*.

Atrelado a essa etapa está o estágio de concernimento que, após o bebê se ter integrado, ele passará a ter preocupação com os objetos, de modo que ele terá consciência que agrediu o objeto. De acordo com Souza (2014), é nesse estágio que a criança se responsabiliza e sente culpa pelos danos causados ao objeto e, tendo conta disso, ela poderá, cada vez mais, aumentar sua capacidade de reparação, o que propicia um bom desenvolvimento do amadurecimento.

É pertinente destacar que a teoria winnicottiana do amadurecimento pessoal passa todos os momentos da vida humana tendo seu fim com a morte, mas os estágios posteriores só terão bons resultados se o início, da dependência mais primitiva, tiver sido satisfatório e suficientemente bom, se tudo correr bem o que teremos é um indivíduo com possibilidades de saúde para viver e estar no mundo. Para o atendimento do nosso estudo, pontuamos que permaneceremos somente até os dois anos de vida, da Teoria do Amadurecimento de Winnicott, idade que justifica a permanência do bebê no berçário.

4. BNCC (2017) E A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO (A)

Na quarta e última parte dos anos 1900, a Educação Infantil brasileira viveu intensas transformações. É durante o regime militar, que tantos prejuízos trouxe para a sociedade e para a educação brasileira, que se inicia esta nova fase, que terá seus marcos de consolidação nas definições da Constituição de 1988 e na tardia Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Logo, com a aprovação da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) no ano de 1996, a Educação Infantil passou a ser definida como a primeira etapa da Educação Básica, vindo a ser colocada, de acordo com a BNCC (2017), no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (BRASIL, 2018).

Posteriormente, no ano de 2006, a LDB foi modificada com a antecipação do acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade e, então, a Educação Infantil passou a atender a faixa etária de zero a 5 anos. Com a mudança legal, a criança, desde o nascimento, passa a ter direito a frequentar um espaço coletivo de Educação, porém ela não é obrigatória e os pais podem optar por matricular seus bebês ou não. Assim, a educação é vista de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como:

[...] dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 9394/96, p. 22)

Do mesmo modo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelece que, “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1990).

No ano de 1999, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) iniciou as discussões e publicações de uma diretriz. Posteriormente, a Resolução 05 de 17 de dez. 2009 do Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) a serem observadas na organização das propostas pedagógicas de instituições de educação infantil que integram os diversos sistemas de ensino. (BRASIL, 2009)

As DCNEI, no entanto, são um documento obrigatório (mandatório) que teve, como finalidade a constituição de princípios, fundamentos e procedimentos da educação básica para a orientação das instituições de Educação Infantil dos sistemas brasileiros de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. (IDEIA CRIATIVA, 2020)

Anos depois, no dia 6 de abril de 2017, uma proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi entregue pelo Ministério da Educação ao

Conselho Nacional de Educação. De acordo com a Lei 9131/95, coube ao CNE, como órgão normativo do sistema nacional de educação, fazer a apreciação da proposta da BNCC para a produção de um parecer e de um projeto de resolução que, ao ser homologado pelo Ministro da Educação, transformou-se em norma nacional. Após oito meses, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017).

O documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apesar de ser pensado desde a constituição de 1988, começa ser elaborado apenas em 2014 e é finalizado no ano de 2018. É um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver no decorrer das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de desenvolvimento e aprendizagem, (BRASIL, 2017)

A BNCC (2017) é dividida em etapas, sendo: Educação Infantil, Ensino Fundamental e, posteriormente, veio a ser incluído o Ensino Médio (BNCC, 2018). No presente artigo, iremos tratar apenas do que se refere à Educação Infantil. Assim sendo, dentro de tal etapa há direitos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Do mesmo modo, considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC (2017) estabelece cinco campos de experiências nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver: O eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Em cada campo de experiência, são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos por faixa etária, sendo: bebês de 0 a 1 ano e 6 meses; crianças bem pequenas de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; crianças pequenas de 4 anos a 5 anos e 11 meses. Porém, no presente texto temos como foco as duas primeiras etapas, sendo os bebês e as crianças bem pequenas.

Tendo em vista tais questões, o que se espera, então, do pedagogo frente à Educação Infantil? De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), espera-se do pedagogo e/ou educador intencionalidade educativa uma vez que esse profissional deve atuar com organização e proposição de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas.

Em consonância com os objetivos da BNCC (2017) sobre o papel do pedagogo, Winnicott afirma que:

A professora assume o papel de uma amiga calorosa e simpática, que será não só o principal esteio da vida da criança fora de casa, mas também uma pessoa resoluta e coerente em seu comportamento para com ela, discernindo suas alegrias e mágoas pessoais, tolerante com suas incoerências e apta a ajudá-la no momento de necessidades especiais. Suas oportunidades situam-se em suas relações pessoais com a criança, com a mãe e com todas as crianças como um grupo. Em contraste com a mãe, a professora possui conhecimentos técnicos resultantes de seu treino e de uma atitude de objetividade em relação às crianças sob seus cuidados. (WINNICOTT, 1979, p. 220)

Visto isso, é notório compreender que o fazer do pedagogo que trabalha com a Educação Infantil vai muito além de desempenhar somente atividades educativas, mas viabiliza também o afeto e o respeito. Como abordado anteriormente na perspectiva winnicottiana, as crianças têm uma tendência inata ao amadurecimento, mas, para isso se efetivar, é necessário um ambiente suficientemente bom, fornecido nos primeiros meses de vida pela mãe. No momento em que o bebê começa a frequentar uma instituição de ensino, é dever também do pedagogo propiciar um ambiente acolhedor que favoreça o seu amadurecimento.

Bujes (2001) considera que as práticas pedagógicas da Educação Infantil devem ser mais qualificadas para ações de acolhimento, segurança, lugar para emoção, gosto e desenvolvimento da sensibilidade, assim como o desenvolvimento das habilidades sociais e cognitivas (criatividade, imaginação e representação do espaço cultural a que pertence).

O trabalho com os bebês deve ser permeado de atenção, cuidados, afeição e intencionalidade, de maneira que o profissional desempenhe seu papel de modo pessoal, ou seja, que esteja à vontade e confiante no contato com as crianças para que haja um reconhecimento e uma preocupação com as necessidades de cada uma delas, como também do grupo num todo, pois, conforme Winnicott (1979, p. 219), “Na escola maternal não há lugar para tudo quanto seja impessoal ou mecânico, visto que, para a criança, isso significa hostilidade ou (ainda pior) indiferença”. Sobre a intencionalidade, o pedagogo, ao ter conhecimento das necessidades especiais de cada criança, poderá desempenhar atividades na qual haja o desenvolvimento de suas capacidades emocionais, sociais, intelectuais e físicas.

Na mesma perspectiva, de acordo com a BNCC (2017), faz parte do trabalho do Pedagogo refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno dos bebês e das crianças. Ainda, é esperado um acompanhamento tanto dessas práticas quanto das aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada um e de todo o grupo, suas

conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Tudo isso numa perspectiva da Pedagogia da Participação, como bem defende Oliveira-Formosinho (2007), em que o tripé da práxis pedagógica (crenças e valores, ações práticas e saberes e teorias) tem que subsidiar o fazer pedagógico que garanta a tendência inata da criança ao processo de amadurecimento.

Para Oliveira-Formosinho (2007), na Pedagogia da Participação promove-se o desenvolvimento, estruturam-se as experiências para que a criança se envolva no processo de aprendizagem dando significados e sentidos àquilo que está aprendendo. Dessa forma, privilegiam-se conteúdos que versam sobre estruturas e esquemas internos mentais, conhecimentos gerais, metacognição e a utilização de instrumentos culturais. A aprendizagem se dá pela descoberta, resolução de problemas e investigação, levando em consideração os períodos do desenvolvimento e da aprendizagem infantil.

Podemos apontar que a Teoria do Amadurecimento de Winnicott se articula com a Pedagogia da Participação uma vez que coloca o bebê no centro das relações com o mundo externo (primeiro a mãe, como ambiente externo, e posteriormente os outros familiares e pessoas fora do círculo familiar) realizando as tarefas que lhe cabem para a integração do processo de amadurecimento, ou seja, o bebê é ativo e interativo na relação com as pessoas ao seu redor. Finalizamos apontando para a relevância da BNCC (2017) que, de acordo com Pires (2021), por mais que tenha tido algumas mudanças no decorrer dos anos, alguns aspectos essenciais permaneceram, como o respeito às diversidades e o foco na aprendizagem dos indivíduos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste artigo, buscamos estudar a importância da Teoria do Amadurecimento Pessoal de Winnicott para a ação pedagógica dos professores atuantes, principalmente no berçário, e em consonância com as orientações da BNCC (2017).

Ao estudarmos a Teoria do Amadurecimento de Winnicott, observamos o quão importante é a atuação do pedagogo no berçário. Os pedagogos devem desempenhar uma ação pedagógica voltada para propiciar um ambiente que seja suficientemente bom, permeado de afeto, respeito e que contemple as relações pessoais para efetivar a objetividade das atividades educativas frente às necessidades de cada bebê, de modo a garantir o seu desenvolvimento integral, ou seja, das suas capacidades físicas, intelectuais, emocionais e sociais. Da mesma forma quando articulamos com Bujes (2001) e Oliveira-Formosinho (2007) podemos destacar a Educação Infantil como espaço para o desenvolvimento integral e participativo da criança na relação com todos os atores envolvidos na instituição.

A compreensão da teoria de Winnicott, com destaque aos bebês de zero a dois anos de idade, é de suma importância porque norteia os manejos necessários à garantia do desenvolvimento saudável. Ao sabermos das tarefas que o bebê necessita realizar com a mãe e entendendo que, muitas vezes, precisa trabalhar e deixar seu filho no espaço da Educação Infantil, compreendemos que o ambiente deverá ser suficientemente bom para que continue seu processo de amadurecimento enquanto estiver nesse local.

De acordo com Winnicott (1993), na dependência relativa, acontece uma gradativa desadaptação da mãe aos cuidados do bebê. Esse processo é saudável e faz parte do amadurecimento do indivíduo de modo a começar a perceber que existe um mundo externo a ele e que há um EU separado da mãe. É importante salientar que todos os processos devem ocorrer de maneira gradativa e cuidadosa, por meio de um ambiente suficientemente bom que dê sustentação para a tendência inata ao amadurecimento, objetivando a levar o indivíduo rumo à independência e autonomia.

A função do pedagogo na Educação Infantil, em especial no berçário, é de continuar proporcionando ao bebê um ambiente seguro para que ele se desenvolva plenamente, além de, em consonância com a BNCC (2017), trabalhar com uma intencionalidade educativa, possibilitando experiências e interações que permitam que as crianças conheçam e desenvolvam o EU, como também conhecer o outro e a realidade externa que os cerca (O EU, O OUTRO E O NÓS).

É através das práticas de cuidados pessoais nas brincadeiras, nas experimentações e no encontro com o outro que o bebê consegue conhecer o mundo e a si mesmo. Assim, é imprescindível que o pedagogo tenha uma ação pedagógica que fomenta as relações pessoais com a criança e o reconhecimento das necessidades especiais de cada uma, para garantir um ambiente seguro e acolhedor a fim que se desenvolvam gradativamente de modo a alcançar a autonomia.

Para tanto, a qualificação para o fazer pedagógico vem da busca pela construção e formação em teorias e práticas que formarão a Práxis Pedagógica que defendemos, apoiadas em Oliveira-Formosinho (2007), a Pedagogia da Participação. Compreendemos que a relação pedagógica tem a intencionalidade de criar um espaço suficientemente bom para que a criança possa se desenvolver no processo de amadurecimento (integralmente) e se relacionar com ela mesma e com os outros no mundo cultural que a rodeia, de forma saudável.

REFERÊNCIAS

- ARENHART, Deise; GUIMARÃES, Daniela; SANTOS, Núbia Oliveira. **Docência na creche: o cuidado na educação das crianças de zero a três anos.** Educação e Realidade, [s. I.]. Editora Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 43, p. 1677-1691, out./dez. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623676576>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/mXCmBB6z57SDGvTjzrKDsrC/abstract/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 24 ago. 2021.
- ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família.** Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC- Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1981.
- BELTRAME, Lisaura Maria et al. **A identidade dos professores de berçário.** Educação da Infância. [s. I.], Editora PUCPR, nov. 2011. DOI: Disponível em: https://educere.bruc.com.br/cd2011/pdf/5216_3493.pdf. Acesso em: 01 set. 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.
- _____. L. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Brasília, 16 jul. 1990a.
- _____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional, LDB.** 9394/1996.
- _____. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 20/2009. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação Infantil.** Brasília: MEC, 2009.
- _____. _____. **Base nacional comum Curricular:** educação é a base. Brasília: MEC, 2017.
- _____. _____. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de educação infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. 2005.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss – Escola Infantil: Pra que te quero? IN CRAIDY, Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (orgs). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre, Artmed, p.12-22, 2001.
- CNE. Resolução CEB 1/99. **Diário Oficial da União.** Seção 1, p. 18. Brasília, 13 de abril de 1999.
- DAGNONI, Ana Paula Rudolf. **Quais as fontes de saberes das professoras de bebês?** 2011. Monografia (Especialização em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2011. Disponível em: <http://siaibib01.univali.br/pdf/Ana%20Paula%20Rudolf%20Dagnoni.pdf>. Acesso em: 09 set. 2021.
- DIAS, Elsa Oliveira. Winnicott e o debate com as áreas afins. (in) **A teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott.** São Paulo: DWW Editorial, p. 41-74, 2017.

____. **A teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott**. Rio de Janeiro: Imago, 2003. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/551515>. Acesso em 25 out. 2022.

____. **Winnicott**: agressividade e teoria do amadurecimento. *Natureza Humana* 2(1): 9-48, 2000.

HENICK, Angélica Cristina; FARIA, Paula Maria Ferreira de. **História da infância no Brasil**. Educação da Infância, [s. l.]. Editora Catedral UNESCO, out. 2015. ISSN 2176-1396. Disponível em: DOI: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19131_9131_8679.pdf. Acesso em: 03 set. 2021.

IDEIA CRIATIVA. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. 2020. Disponível em: <Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (ideia.criativa.org)> Acesso em: 05 abr. 2023.

MARIOTTO, Rosa Maria Marini. **Atender cuidar e prevenir**: A creche, a educação e a psicanálise. *Estilos clin.* [online]. vol.8, n.15, pp. 34-47. ISSN 1415-7128, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular. 2017. Disponível em: <Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Ministério da Educação (mec.gov.br)>. Acesso em: 05 abr. 2023.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis da participação. IN OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, TizukoMorchida; PINAZZA, Mônica Appezato (orgs). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre, Artmed, p. 13-36, 2007.

OLIVEIRA, Zilda de Moraes Ramos de. **Educação infantil**: Fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

PIRES, Renato Lima. **Educação é a base**: Base Comum Curricular (BNCC) Importância e contexto histórico. 1. ed. Ceres, Goiás: Instituto Federal Goiano, 2021.

SOUZA, Lorena Mayra Guimarães. **Acriança na instituição de educação infantil**: possibilidades de amadurecimento a partir da díade criança e educadora em uma perspectiva winnicottiana. 2014. 94 f. dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

TOLSTOI, C. L. A estruturação e a formação de uma pessoa. KALMANOVITCH, C. L. (tradutora). In: **Textos selecionados**: da pediatria à psicanálise. Rio de Janeiro: F. Alves, p.43-45, 1978.

WINNICOTT, Donald W. A criatividade e suas origens. In: **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro, RJ: Imago, p. 95-120, 1975.

____. **Conversando com os pais**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1999.

____. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979

____. **Os bebês e suas mães.** Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1988.

____. **Tudo começa em casa.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

____. Preocupação materna (1956). *In: Textos selecionados:* da pediatria à psicanálise. Rio de Janeiro: F. Alves, p. 493-497, 1978.

____. **A família e o desenvolvimento individual.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

10

A EDUCAÇÃO COMO MEDIAÇÃO NA COMPREENSÃO E SUPERAÇÃO DA ALIENAÇÃO HUMANA E NA CONSTRUÇÃO DA SOCIEDADE PARA ALÉM DO CAPITAL

Antonio Carlos de Souza

Cristiane da Costa Jacinto

INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo apresentar reflexão sobre o pensamento do filósofo István Mészáros sobre sua análise dos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* de 1844 de Karl Marx, especificamente o conceito de alienação no modo de produção capitalista e a perspectiva de sua superação mediada pela educação *para além do capital*. Para isso, a necessidade de se fazer historicamente a pergunta: qual o sentido da educação em nossa vida em uma sociedade fundada no modo de produção capitalista e liberal? A tese de Mészáros é de que a educação é uma forma de compreensão, intervenção e superação do estado atual de coisas e, portanto, não é uma mera mercadoria, a serviço da alienação, da exploração do capital.

A educação é parte integrante da vida humana, pois aprendemos a todo o momento, em todos os espaços sociais e tempos históricos. Mészáros defende que uma mudança na educação é inconcebível sem a transformação social, ou seja, não se muda a escola sem alterar a estrutura social, política e econômica do modo de produção da vida. E na sociedade atual, fundada no modo de produção capitalista e liberal, é preciso pensar e construir uma educação para além da lógica do lucro do capital, ou seja, uma educação como forma de criação para a vida emancipada, e, portanto, é preciso superar os mecanismos de alienação, de exploração, da educação como mercadoria.

O texto busca apresentar a análise de caráter bibliográfico. Para isso, a análise do pensamento de Mészáros, especificamente em sua obra *A teoria da alienação em Marx* (MÉSZÁROS, 2006) do conceito de alienação, tendo como referência o texto de Marx *Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844* (MARX, 2004). Tal conceito é fundamental, em Marx e Mészáros, para se compreender a

educação no modo de produção capitalista. Porém, é no estado atual que coisas que a educação é apresentada como mediação na compreensão, intervenção e transformação dos indivíduos e da sociedade. Para isso, a apresentação de algumas ideias fundantes do pensamento educacional de Mészáros, especificamente em sua obra *A educação para além do capital* (2005).

ALIENAÇÃO, TRABALHO E EDUCAÇÃO

A discussão da questão da alienação é de grande importância para a compreensão do desenvolvimento histórico da sociedade no modo de produção capitalista, nas suas relações sociais e produtivas, tendo como ponto central o trabalho humano. Porém, tratar da questão da alienação significa tratar a perspectiva de sua superação. E Marx traz esta discussão no conjunto de sua produção teórica, como nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844*, que, a partir de agora será denominado de *Manuscritos de 1844*, quando analisa o desenvolvimento das formas de alienação no modo de produção capitalista, na busca de encontrar a raiz que Marx chama de *atos econômicos*.

Agora temos, portanto, de conceber a interconexão essencial entre a propriedade privada, a ganância, a divisão do trabalho, capital e propriedade da terra, a troca e concorrência, de valor e desvalorização do homem, de monopólio e concorrência etc., de todo este estranhamento (*Entfremdung*) com o sistema do *dinheiro* (MARX, 2004, p. 80, grifos do autor).

Para a compreensão da questão alienação se requer a compreensão dos *atos econômicos*, já que são neles, precisamente, de onde se produz e se manifesta a alienação que origina todas as demais forma de alienação, como a política, a religiosa, etc. O ponto de partida de Marx não é o estudo da alienação em si mesma, como um conceito abstrato, mas a análise dos dados que apresentava a economia política. Para Mészáros (2006), é somente quando esses dados são analisados e conhecidos objetivamente, se descobre a sua interconexão à estrutura econômica da sociedade determinada, é que se está em condições de penetrar profundamente na realidade da questão da alienação. Por isso, é somente depois de uma leitura acurada dos economistas clássicos, que Marx se atreve a tirar suas conclusões sobre a alienação do trabalhador no modo de produção capitalista.

O ponto central da investigação de Marx sobre a alienação, nos *Manuscritos de 1844*, e que faz parte do núcleo do seu pensamento é a questão da alienação do homem concreto, histórico, o trabalhador. Assim sendo, não iremos tratar da crítica de Marx à concepção hegeliana da alienação, pois, partindo de uma visão idealista do homem não se pode esperar uma teoria da alienação que delinea verdadeiramente a realidade desumanizadora dos homens concretamente

existentes. Daí que, como defende Mészáros (2006), a teoria hegeliana não expõe, nem resolve contradições efetivas, mas somente contradições conceituais.

Marx recolhe nos *Manuscritos de 1844* uma série de análises sobre a sociedade capitalista, efetuadas pelos economistas clássicos, que nos fornecem informações acerca da competência entre os capitalistas, os monopolistas, as fases de crises econômicas, a fusão do capitalista com o latifundiário e as diversas teorias econômicas. Para Mészáros (2006), assim como os *Manuscritos de 1844* não se constituem um manual de economia política ou uma breve história das teorias econômicas, também não se constituem num tratado de antropologia. Marx deseja mostrar precisamente o que os economistas, ideólogos do capitalismo encobrem sob esses aparentes dados objetivos: “A economia política oculta o estranhamento na essência do trabalho porque não considera a relação imediata entre o trabalhador (o trabalho) e a produção” (MARX, 2004, p. 82).

Os economistas veem no trabalhador somente uma parte a mais dos custos da produção. O trabalhador é levado em conta da mesma maneira que é levado em conta o óleo para engraxar uma máquina ou o número de animais que se requer para lavrar um campo. O trabalho só aparece na economia como uma atividade lucrativa, sendo a ganância a única medida universalmente aceita. Em ambos os casos a economia política se esquece deliberadamente que essa produção material supõe o processo mediante o qual o homem se faz homem. Não lhe interessa se o trabalhador se realiza como homem ou se, pelo contrário, cai ali degradado, mutilado, desumanizado, rebaixado ao nível de “animal de trabalho, como uma besta reduzida às mais estritas necessidades corporais” (MARX, 2004, p. 31).

A crítica que Marx faz a seus contemporâneos políticos, economistas, filósofos refere-se à relação destes com a superação da alienação. Para ir além do “fato econômico real”, é preciso investigar como o modo de produção capitalista e liberal obstaculiza a realização humana do trabalhador, de que modo se dá a alienação do trabalho, em seus quatro aspectos: “O homem está alienado da *natureza* (do produto do trabalho); está alienado de *si mesmo* (de sua própria *atividade*); de seu “*ser genérico*” (de seu ser como membro da espécie humana; o homem está alienado do *homem* (da relação com os outros homens) (Mészáros, 2006, p. 20).

A primeira dessas características do trabalho alienado expressa a relação do trabalhador com o *produto* de seu trabalho, que significa que ele não se apropria desses objetos e, portanto, são estranhos a ele, não são do seu controle, apesar de constituírem o fruto de seu próprio trabalho e representar uma parte de si mesmo. Esses objetos se transformam em algo alheio, estranho, independente do trabalhador. Aparentemente, o trabalhador tem adquirido uma vida própria e, por isso, escapam do domínio de quem os criou. A privação dos objetos para a realização humana do trabalhador torna-os luxo que se reserva aos capitalistas.

O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformação para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas produz imbecilidade, cretinismo para o trabalhador (MARX, 2004, p. 82).

O trabalhador descobre em si carências e necessidades sempre crescentes, à medida que aumenta o número e a perfeição dos objetos criados pelo seu trabalho. Porém, essas carências e necessidades não encontram nele satisfação, pois os objetos não estão destinados à sua apropriação e desfrute. A satisfação das carências e necessidades humanas é a expressão e a manifestação do homem mesmo. O produtor se manifesta nela como o artista se expressa em sua obra de arte, pois “o trabalhador encerra a sua vida no objeto; mas agora ela não pertence mais a ele, mas sim ao objeto” (MARX, 2004, p. 81). Por isso, o capitalismo não vê na necessidade do trabalhador e sua satisfação a realização humana, mas a satisfação do capital.

Cada produto é uma isca com a qual se quer atrair para junto de si a essência do outro, o seu dinheiro; cada carência efetiva ou possível é uma fraqueza que apresentará a armadilha à mosca [...] O produtor se sujeita às suas ideias mais vis, joga de alcoviteiro entre ele e sua carência, causa nele apetites patológicos, espreita nele cada fraqueza, para então exigir o adiantamento (propina) em dinheiro desta obra de caridade (bons officios) (MARX, 2004, p. 139-140).

É a partir desta situação objetiva que Marx apresenta, nos *Manuscritos de 1844*, como possibilidade de sua superação a organização, união e educação da classe trabalhadora. Isso está fundamentado na necessidade de fortalecimento do interesse comum, como condição necessária de enfrentamento de toda manipulação das necessidades de classe, sobre a qual está organizado e apresentado pelo modo de produção capitalista, qualificado por Marx de “exploração universal da essência humana comunitária” (MARX, 2004, p. 140). Com isso, o modo de produção capitalista suplanta as autênticas carências humanas por uma série interminável de “desejos não humanos, requintados, não naturais, *pretensiosos* (imaginários)” (MARX, 2004, p. 139, grifos do autor).

Para Marx, assim como para Mészáros e a tradição marxista, apesar desta tentativa de completa alienação do trabalhador, ainda não chegamos ao fundo da alienação em relação aos objetos tal como aparece no modo de produção capitalista e liberal. Não se compreende a alienação econômica sem antes desmascarar a força unilateral e reducionista do capital. Por isso, Mészáros (2006) apresenta o segundo aspecto da alienação, chamada por Marx (2006) de “auto-estranhamento”, “perda de si mesmo”, “estranhamento-de-si” (*Selbstentfremdung*) de sua própria atividade essencial, o trabalho humano.

É a expressão da relação do trabalho com o ato da produção no interior do processo de trabalho, isto é, a relação do trabalhador com sua própria atividade como uma atividade alheia que não lhe oferece satisfação em si e por si mesma, mas apenas pelo ato de vendê-la a outra pessoa. (Isso significa que não é a atividade em si que lhe proporciona satisfação, mas uma propriedade abstrata dela: a possibilidade de vendê-la em certas condições) (MÉSZÁROS, 2006, p. 20).

O homem se realiza como homem ao incorporar os produtos de seu trabalho e ao satisfazer suas necessidades no sentido mais estrito. Igualmente se realiza como homem em sua atividade produtiva. Essa atividade é a afirmação e autoprodução de si mesmo como homem. Mediante ela o produtor expressa e manifesta suas qualidades individuais, as objetiva e assim participa do processo de produção humana. Assim, qual é, portanto, na sociedade capitalista, a relação do trabalhador com o seu trabalho? Marx (2004) afirma que essa relação simplesmente não é sua, pertence então ao outro. O trabalho que deveria ser uma propriedade interna, ativa, do homem, se torna exterior ao trabalhador devido à alienação capitalista: “O trabalho é *externo* (äusserlich) ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser” (MARX, 2004, p. 82, grifos do autor).

Para Mézáros (2006), a análise da auto-alienação do trabalhador está relacionada tanto na produção de bens materiais quanto culturais. O modo de produção capitalista e liberal obstaculiza a espontaneidade produtiva do homem, ou mais, ele nega brutalmente aos trabalhadores a apropriação e o controle dos valores culturais, artísticos, produzidos historicamente, o que significa a sua posição unilateral em detrimento da dimensão da omnilateralidade. Com isso, o modo de produção capitalista e liberal anula a realização omnilateral, ou seja, material e espiritual do trabalhador ao pretender encerrar sua vida no reduzido marco das satisfações das carências animais.

O homem (o trabalhador) só se sente como ser livre e ativo em suas funções animais, comer, beber e procriar, quando muito ainda habitação, adornos etc., e em suas funções humanas só se sente como animal. O animal se torna humano, e o humano, animal (MARX, 2004, p. 83).

Depois de apresentar a alienação em relação ao produto, à atividade, Mézáros (2006), apresenta o terceiro aspecto fundamental na análise da questão da alienação, segundo Marx (2004). A tese é de que, no modo de produção capitalista e liberal, a consideração que o ser humano não vive e atua como um ser isolado, mas como membro de uma coletividade, que constitui a espécie humana, o gênero humano. O ser humano é, portanto, um “*ser genérico*”, social e, enquanto tal participa da universalidade da espécie humana.

A terceira característica está implícita nas duas primeiras, sendo expressão delas em termos de *relações humanas* [...] Está relacionada com a concepção segundo a qual o objeto do trabalho é a *objetivação da vida da espécie humana*, pois o homem “se duplica não somente na consciência, intelectualmente, mas operativa, efetivamente, contemplando-se, por isso, a si mesmo num mundo criado por ele”. O trabalho alienado, porém, faz “do ser genérico do homem, tanto da natureza quanto da faculdade genérica espiritual dele, um ser estranho a ele, um meio da sua existência individual. Estranha do homem o seu próprio corpo, assim como a natureza fora dele, tal como a sua essência espiritual, a sua essência humana” (MÉSZÁROS, 2006, p. 20, apud MARX, 2004, p. 85).

Para Marx (2004), há a relação entre a alienação do ser genérico, do objeto e da atividade humana, ou seja, há uma interconexão entre sociedade, *práxis* e autoprodução no processo da alienação. Dizer que o ser humano é um ser genérico significa afirmar que ele é um ser social e que participa da universalidade da espécie humana. Em que se manifesta essa universalidade? Antes de tudo nas relações que dispõe com os demais seres humanos, mediante as quais constitui a coletividade humana. Ao mesmo tempo, a universalidade humana se expressa na sua relação com a natureza. Ambas as relações configuram o ser do homem em cada determinação histórico-social. O ser humano se relaciona com a natureza, com os demais homens e consigo mesmo de modo universal, nos sentidos natural e social.

Temos agora ainda uma terceira determinação do *trabalho estranhado* a extrair das duas, vistas até aqui. O homem é um ser genérico (*Gattungswesen*), não somente quando prática e teoricamente faz do gênero, tanto do seu próprio quanto do restante das coisas, o seu objeto, mas também – e isto é somente uma outra expressão da mesma coisa – quando se relaciona consigo mesmo como com o gênero vivo, presente, quando se relaciona consigo mesmo como com um *ser universal*, e por isso livre (MARX, 2004, p. 83-84, grifos do autor).

O que caracteriza o verdadeiro homem não é a apropriação de uma porção determinada da natureza, mas a totalidade dela; e não se desenvolve a si mesmo em uma só qualidade, unilateralmente, mas na universalidade de todas as suas capacidades humanas: “A universalidade do homem aparece precisamente na universalidade que faz da natureza inteira seu corpo *inorgânico*” (MARX, 2004, p. 84, grifos do autor). Neste sentido, os poderes essenciais do homem são as características e poderes especificamente humanos, isto é, aqueles que distinguem o ser humano dos outros seres da natureza. Para Marx “o *trabalho* é a propriedade ativa do homem”, e como tal é considerado como propriedade interna que se deve manifestar de forma “universal” e “livre”.

O homem é um ser *natural*; como ser natural, tem *necessidades* naturais e *poderes* naturais para a sua satisfação; é um ser que vive em *sociedade* e *produz* as condições necessárias à sua existência de maneira inerentemente *social*; como ser social produtivo, ele adquire *novas necessidades* (“necessidades criadas por intermédio da associação social”) e *novos poderes* para sua satisfação; como ser social produtivo, ele transforma o mundo à sua volta de uma maneira específica, deixando nela a *sua* marca; a natureza se transforma, assim, “natureza *antropológica*” nessa relação entre o homem e a natureza; tudo passa a ser, pelo menos potencialmente, parte das relações humanas... (MÉSZÁROS, 2006, p. 159).

Mas, como aliena o homem seu “ser genérico”? Quando fica privado da relação universal com a natureza, quando a relação com os demais homens não se funda numa coletividade autêntica e quando sua *práxis* fica fechada na estreiteza e unilateralidade da atividade animal. O modo de produção capitalista não oferece condições para que o trabalhador possa se apropriar universalmente da natureza. O trabalhador não se realiza como homem, se sente reduzido, limitado violentamente por uma força externa a ele. Os objetos, a natureza, se convertem em um mundo hostil, em poder alheio que lhe domina. O trabalhador alienado perde a sua atividade especificamente humana, pois desaparece dela a universalidade, tanto na relação com a natureza quanto com os outros homens. Em lugar do trabalho criador, universal, livre e espontâneo no sentido mais amplo, um trabalho no qual possa expressar-se como homem, há um trabalho monótono, parcial.

E, por fim, o quarto aspecto da alienação, em relação ao ser genérico do homem, que já ficou implícito quando nos referiu à alienação em relação aos objetos, é que, na alienação da atividade, o trabalhador perde o domínio sobre ela, porque necessariamente tem que utilizá-la como o único meio possível para seguir sobrevivendo. A atividade produtiva omnilateral, característica do verdadeiro homem se converte em um meio para alcançar o fim da mera subsistência.

Igualmente, quando o trabalho estranhado reduz a auto-atividade, a atividade livre, a um meio, ele faz da vida genérica do homem um meio de sua existência física. [...] O homem, precisamente porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua essência, apenas um meio para sua existência (MARX, 2004, p. 85, grifos do autor).

A síntese que podemos extrair da análise da alienação do trabalhador em relação ao seu “ser genérico” é que ele, ao vender sua força de trabalho aliena sua possibilidade de *ser e realizar-se* como homem, para agarrar-se, sempre com insegurança, à possibilidade apenas de sobreviver e perpetuar-se como os outros animais. Implícita à alienação do homem como membro da espécie humana, na totalidade de suas relações, isto é, com a natureza, consigo mesmo, com a sociedade, relação necessária para a realização da essência humana.

Uma consequência imediata disto, de o homem estar estranhado do produto do seu trabalho, de sua atividade vital e de seu ser genérico é o *estranhamento do homem* pelo próprio *homem*. Quando o homem está frente a si mesmo, defronta-se com ele o *outro* homem. O que é produto da relação do homem com o seu trabalho, produto de seu trabalho e consigo mesmo, vale como relação do homem com outro homem, como o trabalho e o objeto do trabalho de outro homem (MARX, 2004, p. 85-86, grifos do autor).

Marx (2004) repete, em diversas ocasiões, que qualquer relação do homem consigo mesmo se manifesta imediatamente na relação que tem para com os demais. Em qualquer sociedade, dividida em classes, as relações que os homens dispõem entre si, revelam diretamente o grau de desenvolvimento humano ou o grau de alienação de cada um dos indivíduos: “O estranhamento do homem, em geral toda a relação na qual o homem está diante de si mesmo, é primeiramente efetivado, se expressa, na relação em que o homem está para com o outro homem” (MARX, 2004, p. 86).

Porém, quem é, antes de tudo, esse “outro” homem ao qual constantemente se refere Marx? Fundamentalmente não se trata de outro produtor, de outro trabalhador, ainda que também deste fica alienado o trabalhador no modo de produção capitalista. O “outro” não é nem a “natureza”, nem os “deuses”. Esse “outro” é, em primeiro lugar, o que se apodera do produto da atividade do trabalhador, o que manipula a seu capricho a atividade do trabalhador, o que converte a atividade produtiva em um trabalho forçado, unilateral, em um tormento e degradação do trabalhador: “O ser *estranho* ao qual pertence o trabalho e o produto do trabalho, para o qual o trabalho está a serviço e para a fruição do qual está o produto do trabalho, só pode ser o *homem* mesmo” (MARX, 2004, p. 87, grifos do autor).

Segundo Marx (2004), a separação completa entre capitalista e trabalhador não se baseia na má vontade do primeiro, como indivíduo, mas na estrutura mesma do modo de produção capitalista, que se sustenta sobre a exploração do trabalho. A atitude individual de um capitalista pode agravar a exploração, porém não é essa atitude que produz a exploração da classe trabalhadora. Por isso, é contraditório falar de fraternidade em um modo de produção sustentado pela exploração do trabalho, pela propriedade privada dos meios de produção, pela divisão de classes.

Nada seria além de um melhor *assalariamento do escravo* e não teria conquistado nem ao trabalhador nem ao trabalho a sua dignidade e determinação humanas. [...] Salário é uma consequência imediata do trabalho estranhado, e o trabalho estranhado é a causa imediata da propriedade privada capitalista (MARX, 2004, p. 88, grifos do autor).

Eis porque trabalhadores e capitalistas formam, portanto, duas classes antagônicas, cujos interesses são irreconciliáveis. E não será nenhuma concessão

do capital que irá sanar tal contradição. Para sair desta condição radicalmente alienada, há uma solução radical. A superação da alienação não se dá, por exemplo, com a ação reformista da melhoria de salário, como se esse pudesse dar ao trabalhador um nível mais “humano”, e, com isso melhorar sua situação de privação e possibilitar sua realização como homem. Para Marx (2004), o salário é uma expressão da alienação do trabalhador, um meio de sua subsistência física, portanto, de sua existência empobrecida; é a confirmação de uma vida humana mercantilizada, tornando o trabalhador submisso ao lucro do capital.

Que a emancipação da sociedade da propriedade privada capitalista etc., da escravidão, se manifesta na forma *política da emancipação dos trabalhadores*, não como se dissesse respeito somente à emancipação deles, mas porque na sua emancipação está encerrada a emancipação humana universal. Mas esta última está aí encerrada porque a opressão humana inteira está envolvida na relação do trabalhador com a produção, e todas as relações de servidão são apenas modificações e consequências dessa relação (MARX, 2004, p. 88-89, grifos do autor).

Assim, a análise da alienação está ligada diretamente à *práxis*, no sentido de intervir na realidade, como o meio indispensável de sua superação. Porém, essa *práxis* há de apoiar-se em um conhecimento crítico-dialético do desenvolvimento histórico e particularmente em um conhecimento da realidade sócio-econômico-cultural do modo de produção capitalista. Ser “uma parte específica da natureza” implica que o ser humano é “um ser com necessidades físicas historicamente anteriores a todas as outras” (MÉSZÁROS, 2006, p. 79) e que, exatamente por conta disto, “precisa produzir a fim de manter-se, a fim de satisfazer essas necessidades” (MÉSZÁROS, 2006, p. 79).

Deste modo, o ser humano, tem de transformar a natureza por meio de sua atividade produtiva, ou seja, tem de humanizá-la por intermédio do seu trabalho, com finalidade de sua manutenção. O trabalho que compõe a base de todo processo de humanização, o processo formativo e educacional do ser humano, não pode assim ser separado, educação do trabalho, sendo que existe uma ligação inseparável das duas esferas. Mas ao passo que este indivíduo não se reconhece naquilo que faz, e o realiza somente com o propósito do salário que irá receber ao fim do mês, acaba por ser alienado pelo próprio trabalho.

Uma “mediação da mediação”, isto é, uma mediação historicamente específica da autmediação ontologicamente fundamental do homem com a natureza. Essa “mediação de segunda ordem” só pode nascer com base na ontologicamente necessária “mediação de primeira ordem” – como a forma específica, alienada, desta última (MÉSZÁROS, 2006, p. 78).

Aprende-se por “mediação de primeira ordem” como tendo por finalidade a preservação das funções vitais da reprodução individual e social, e “mediação

de segunda ordem” corresponde a um período específico da história humana, que acabou por afetar profundamente a funcionalidade das “mediações de primeira ordem” ao introduzir elementos fetichizadores e alienantes de controle social metabólico, com o apoio sistêmico dos discursos sobre capital e trabalho na mídia.

Para Mészáros (2006), as “mediações de segunda ordem”, postas pelo modo de controle sociometabólico do capital estão integradas de modo a constituir um poderoso círculo vicioso que se auto-sustenta e tende a “auto reproduzir” o sistema hierárquico constituído. Isso se dá pelo fato de cada uma das “mediações de segunda ordem” se auxiliarem reciprocamente, tornando assim complexo superar qualquer uma delas de forma isolada.

Em primeiro momento o homem só tem como objetivo do seu trabalho, a sua própria manutenção, ou seja, seu intuito é apenas produzir para suas necessidades básicas: alimentação, moradia, etc. Mas com o passar do tempo o homem vê a necessidade de se consumir mais, e o capital lhe impõe como necessidade de comprar, adquirir, ao passo que se adquire aquele bem tão ambicionado, com o passar do tempo ele já não satisfaz mais as suas necessidades, vem então à precisão de trocar. De forma que esse indivíduo é induzido por todas as forças que asseguram o domínio do capital a contribuir para que esse ciclo base do capitalismo continue.

O indivíduo alienado não se reconhece como membro de uma espécie, ele não se reconhece em seu trabalho, que é aquilo que o faz humano, não vê mais o trabalho com sendo uma característica unicamente humana, sendo o trabalho aquilo que o distingue das demais espécies. “E a inter-relação original do homem com a natureza passa agora a ser da relação entre trabalho assalariado e capital” (MÉSZÁROS, 2006, p. 82). O sujeito não mais se encontra aquilo que sua força transformou, de modo que o trabalho passa agora a ser um mero instrumento para obtenção do “salário” ao fim do mês, e o homem se torna uma máquina de apertar parafusos. Dessa forma o sujeito tem como simples objetivo de sua vida a sua auto-reprodução, e nada além desta.

A EDUCAÇÃO COMO MEDIAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DA SOCIEDADE PARA ALÉM DA LÓGICA DO CAPITAL

A alienação do controle dos produtores é à base do modo de produção capitalista e liberal, na qual os produtores devem ser permanentemente mantidos sob sujeição. E, apesar de liberdade formal a qual lhes é atribuída, este sujeito real de produção acaba por se transformar em simples fator material de produção, ficando então suas necessidades sempre subordinadas aos imperativos reprodutivos do capital. E um dos espaços de produção e disseminação da alienação, assim como da ideologia capitalista, acaba por ser a educação

formal, educação a qual se encontra em crise, contudo “a crise de hoje não é simplesmente a de uma instituição educacional, mas a crise estrutural de todo o sistema da “interiorização” capitalista” (MÉSZÁROS, 2006, p. 273).

A educação, neste sentido, passa a ser um processo de “interiorização” – está ocorre pelo fato da “falsa consciência”, representante das relações sociais alienadas de produção de mercadoria - das condições de validade do sistema, o qual explora o trabalho como sendo mercadoria, para induzir os indivíduos à sua aceitação passiva. Com isso, a educação não possui mais o seu caráter emancipador, e no formato atual acaba por ser mais um objeto a favor do sistema, que contribui para a “interiorização” dos elementos do capital.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes (MÉSZÁROS, 2005, p.35, grifos do autor).

O real problema da crise que se instalou na educação, não está meramente na falta de incentivo à pesquisa, a estrutura escolar em geral, ou nos baixos salários pagos aos profissionais da educação. Esses fatos são apenas o que vemos em primeiro plano – a “ponta do iceberg” – todavia o que ocorre está relacionado à educação em si, e a todos os processos educacionais, o sistema ao todo, da educação básica ao ensino superior. Anteriormente as universidades apresentavam como finalidade a criação de um indivíduo completo, harmonioso e sensato, indivíduos esses que eram educados não para o mercado, mas sim para suas próprias vidas. E a universidade passa “a produzir “conselheiro”, “peritos” e “especialistas” para a máquina burocrática do capitalismo moderno” (MÉSZÁROS, 2006, p. 272). As metodologias adotadas pelas escolas no modo de produção capitalista e liberal gera uma educação a qual o sujeito vê nela um fim, que é o mercado de trabalho ou trabalho alienado.

Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso”, quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados (MÉSZÁROS, 2005, p. 45).

A educação para o capitalismo tem dois papéis principais, segundo Mézaros (2006, p. 175, grifos do autor): “(1) a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da *economia*, e (2) a formação dos quadros e a elaboração dos métodos de controle *político*”. Com isso, a educação perde seu caráter emancipador e se torna uma educação utilitarista. No entanto, não seria tão-somente a educação responsável pelo processo que decompõe o sujeito e concretiza o sistema do capital, “tampouco ela é capaz de, *por si só*, fornece uma alternativa emancipadora radical” (MÉSZÁROS, 2005, p. 45, grifos do

autor). Uma vez que a educação sozinha não tem como dar conta de emancipar o indivíduo, para que isso ocorra é necessário *romper com a lógica do capital*, para que se possa construir uma nova educação.

Como seria possível conceber a superação da alienação como algo restrito à esfera da ação política, ou conforme a interrogação colocada por Mészáros (2006, p. 147): “A destruição do Estado capitalista e a eliminação das restrições jurídicas impostas por ele resolveriam o problema?”. Dessa forma seria possível superar a alienação? Mészáros é claro em sua resposta, ao afirmar que não, pois para ele ainda resta muitas estruturas políticas guardando a propriedade privada dos meios de produção, que faz com que o trabalho continue em situação de alienação. Então não cabe somente a política essa superação, pois ela é apenas uma mediadora, e não tem finalidade em si. A educação, compreendida em sentido amplo, seria a instância mediadora que teria a finalidade em si, isto é, aquela capaz de abarcar “todas as atividades que podem se tornar uma necessidade interna para o homem, desde as funções humanas mais naturais até as mais sofisticadas funções intelectuais” (MÉSZÁROS, 2006, p.172). A educação possui lugar central no processo de produção e reprodução da vida social dos seres humanos.

A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo [...]. E vice versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso [...] (MÉSZÁROS, 2006, p. 76-77).

No entanto, a educação vista no modo de produção capitalista e liberal, está longe de ser uma educação em seu sentido amplo, no sentido de formação omnilateral, capaz de mediar a produção da emancipação política e da emancipação humana. Por isso, é impossível se pensar em uma reforma na educação que se mantenha atado os laços com a lógica do capital, pois “esta lógica exclui, com uma irreversibilidade categórica, a possibilidade de legitimar o conflito entre as forças hegemônicas fundamentais rivais” (MÉSZÁROS, 2005, p. 27).

Para Mészáros, o modo de produção capitalista e liberal é irreformável, incorrigível, e as reformas que acontecem são restrita à manutenção das do capital e, por isso, são insignificantes perante as necessidades reais de efetivas transformações. Mas, é no modo de produção capitalista e liberal, apoiado na separação do capital e trabalho, na consideração da educação como mercadoria, que a educação pode ser um ponto de evidência desta contradição, como instância mediadora para que se possa conhecer os mecanismos da alienação humana, fundamental na sua superação e ir para além do capital, como afirma Mészáros (2005, p. 59) “de dar uma contribuição vital para romper a lógica do capital.

Seja em relação à “manutenção”, seja em relação à “mudança” de uma dada concepção de mundo, a questão fundamental é a necessidade de modificar, de uma forma *duradoura*, o modo de *internalização* historicamente prevalente. Romper a lógica do capital no âmbito da educação é absolutamente inconcebível sem isso (MÉSZÁROS, 2005, p. 53, grifos do autor).

Nesse contexto, a educação para além do capital não poderia mais ter como desígnio educar para o mercado de trabalho, a serviço da lógica do capital, mas para a sua superação, ou seja, seria então uma educação “para nossa própria vida”, ou que “a aprendizagem é a nossa própria vida”. “Será que a aprendizagem conduz à auto-realização dos indivíduos [...], ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital?” (MÉSZÁROS, 2005, p. 47). Isso, porque **“O sistema do capital é essencialmente destrutivo em sua lógica [...] na mais desumana negação das necessidades elementares de incontáveis milhões de seres humanos”** (MÉSZÁROS, 2002, p. 17).

A educação pretendida por Mézsáros (2005) é uma educação libertadora, que teria como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, age e usa a palavra como arma para transformar a realidade. Tendo como objetivo resgatar o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho, as suas possibilidades criativas e emancipatórias, chaves fundamentais para a mudança social e emancipação humana. E este processo é contínuo, assim como a educação, é sempre um processo permanente, que pode e deve se dar em todos os espaços sociais e tempos históricos.

A “educação continuada”, como constituinte necessário dos princípios reguladores de uma sociedade para além do capital, é inseparável da prática significativa da *autogestão*. Ela é parte integral desta última, como representação no início da *fase de formação* na vida dos indivíduos, e, por outro lado, no sentido de permitir efetivo *feedback* dos indivíduos educacionalmente enriquecidos, com suas necessidades mudando corretamente e redefinidas de modo equitativo, para a determinação global dos princípios orientadores e objetivos da sociedade (MÉSZÁROS, 2005, p.75, grifos do autor).

A educação desempenha um papel importante para mudar as relações de reprodução e também “a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente” (MÉSZÁROS, 2005, p. 65, grifos do autor). Assim, trabalho e educação não podem ser separados, pois estes “dois conceitos devem ser postos em primeiro plano: a *universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana auto-realizadora*” (MÉSZÁROS, 2005, p. 65 grifos do autor). Porém, como o modo de produção capitalista e liberal, na sua lógica de alienação, de

exploração, é incapaz dessa realizar esta universalização e, por isso, “apenas dentro da perspectiva de ir *para além do capital*, o desafio de universalizar o trabalho e a educação, em sua indissolubilidade, surgirá na agenda histórica” (MÉSZÁROS, 2005, p. 65 grifos do autor).

CONCLUSÕES

Na construção de uma educação que seja transformadora está na convicção de que a história não é estática, é um movimento dinâmico, contraditório, que está sendo construída a cada dia por indivíduos que estão vivendo seu próprio momento histórico. Só assim é possível acreditar, possibilitar e fazer acontecer concretamente as mudanças, as transformações, aquilo que Mézszáros (2005, p. 59) chama de “necessárias *aspirações emancipadoras*”. Para isso, o ser humano não pode se entrenchear, se refugiar numa cômoda vida individualista e indiferente em relação à construção dos destinos da humanidade. Ainda mais, é preciso reagir contra toda forma de imitação, reprodução ou simples aceitação do já determinado. A história está para ser construída, com a utilização da capacidade humana criadora, inovadora e transformadora. É no momento histórico que estamos, no início do século XXI, que podemos “construir esperanças” nos diversos campos da vida e dar um sentido novo à história. Para isso, a fundamental contribuição da educação no processo de superação do efetivo estado atual do homem e da sociedade, com diz Mézszáros (2005, p. 65):

O papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas pra mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente.

O papel da educação, orientado nesta perspectiva de superar e ir “para além do capital” é absolutamente crucial para esse propósito, pois “A educação *para além do capital* visa uma ordem social qualitativamente diferente” (Mézszáros, 2005, p. 71-72). Com isso, podemos afirmar que a educação para além do capital é um meio na busca de um fim, que é emancipação humana. E isso não é ideálsimo, pois como diz Mancorda (2002, p. 361) “se os imperativos nunca mudaram a história; mas talvez eles possam servir para nos lembrar de olhar para o alto”, pois a história humana se constitui para Marx; Engels (2002, p. 33) “o movimento *real* que supera o estado atual de coisas”, ou seja, a superação das condições vigentes e da exigência histórica da auto-emancipação da classe trabalhadora, que é, para Marx (2004, p. 89) “a emancipação humana universal”.

REFERÊNCIAS

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

SOUZA, Antonio Carlos. **Fundamentos da ética marxista: a crítica radical da sociedade capitalista e as mediações políticas para a construção da emancipação humana**. 178fls. 2010. 2007. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Desktop/souza_antoniocarlosde_d.pdf.

11

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA: OS ANOS INICIAIS

Liliane Milanezi

Ana Beatriz Silva Godoi Vicente

Tânia Cristina da Costa

INTRODUÇÃO

A pesquisa sobre a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) se torna relevante na atualidade ao levar em consideração o aumento significativo do número de diagnósticos nas últimas décadas, de acordo com dados estatísticos do *Center of Disease Control and Prevention*. Diante deste fato, consequentemente as escolas têm recebido cada vez mais alunos com TEA, já nos anos iniciais. A instituição escolar por sua vez é primordial na sociedade, pois é nela que a criança irá obter maior conhecimento, se socializar e se desenvolver de forma íntegra.

A partir disso, apresentamos a seguinte problemática: como deve ocorrer a inclusão de crianças com TEA na escola nos anos iniciais? Nesse contexto, a escola deve continuar a cumprir seu papel social, incluindo os alunos com Transtorno do Espectro Autista de forma adequada, já que no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, é direito de todas as crianças terem acesso à educação (Brasil, 1988).

O presente artigo tem como objetivo analisar como deve ocorrer a inclusão de crianças com TEA na escola nos anos iniciais, também analisar as políticas públicas de educação e relacionar com estrutura escolar e o papel do professor disciplinar nesse processo.

Com base nos escritos de Battisti e Heck (2015), “É preciso que o professor olhe para a criança seja ela com autismo ou outra deficiência e a veja como um sujeito capaz de aprender. Todos aprendem, basta que se tenha um olhar reflexivo e consciência daquilo que se quer ensinar.” (p. 20). Tendo em vista que a criança com TEA aprende, reafirma que a inclusão ela é possível, e a partir de pesquisas bibliográficas discorreremos de alguns pontos dessa inclusão.

PERCURSO HISTÓRICO

O termo autismo foi usado pela primeira vez em 1911 pelo psiquiatra Eugen Bleuler, o qual renomeou o conceito de demência precoce para o de esquizofrenia, e dentro dessa nova definição, inclui o autismo como parte desse quadro clínico. Mais tarde, em 1943, o psiquiatra Leo Kanner publicou “Os distúrbios autísticos do contato afetivo”, uma pesquisa realizada na qual introduz uma nova patologia na nosologia psiquiátrica. O estudo foi feito com crianças que tinham características atípicas comparadas a outras crianças, e este constatou que pacientes se isolavam desde muito cedo, como também tinham perturbações nas relações afetivas. Kanner também observou o comprometimento da linguagem, boas potencialidades cognitivas e a resistência a mudanças, consideradas como características do Autismo Infantil (Marfinati; Abraão, 2014).

Nessa mesma época, em 1944, o pediatra Hans Asperger realiza pesquisas e propõe uma definição de distúrbio no qual denominou Psicopatia Autística, “transtorno severo na interação social, uso pedante da fala, desajeitamento motor e incidência apenas no sexo masculino” (Tamanaha; Perissinoto; Chiari, 2008, p. 01), algumas características eram aproximadas com os descritos de Kanner.

O artigo publicado pela psiquiatra Lorna Wing em 1981 abordou as melhores definições da Síndrome de Asperger e do autismo, foi a partir da década de 1980 que começaram a validar estudos que distinguiam o Autismo da Síndrome de Asperger. O psicólogo e psiquiatra Michael Rutter também contribuiu nas definições do autismo. Para ele e seus colaboradores, as hipóteses mais plausíveis incluíam o autismo como anormalidade neurológica ou síndrome de dano cerebral, como distúrbio do desenvolvimento e, principalmente, como distúrbio cognitivo ou da linguagem (Lima, 2014, p. 121).

As contribuições de Rutter e o aumento de pesquisas e trabalhos realizados sobre o autismo, fez com que o autismo fosse reconhecido em uma nova classe de transtorno, os transtornos invasivos do desenvolvimento, definido pelo Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais- DSM-III em 1980, sendo posteriormente incluído também na Classificação Internacional de Doenças-CID-10.

Ainda hoje, diferentes estudos e abordagens sobre o autismo são alvos de intenso interesse para estabelecer compreensão nos critérios avaliativos.

CARACTERÍSTICAS E DIAGNÓSTICO

O Transtorno do Espectro Autismo (TEA), é um transtorno do neurodesenvolvimento. O transtorno é uma ligeira perturbação ocasionada no organismo, e espectro é conjunto ou série de elementos que formam um todo. O TEA é, portanto, um transtorno que apresenta diferentes características, que

mudam conforme seu nível de gravidade, mas que estão constituídos em um único diagnóstico. Quanto à etimologia da palavra autismo, Coutinho (2018) diz que, “[...] vem do grego *autos*, que significa si mesmo, que traduz uma condição do ser humano. Assim, o autismo é um estado onde o indivíduo vive para si mesmo, ou seja, uma condição onde o mesmo está imerso em si próprio” (Coutinho, 2018, p. 05)

O atual documento norteador para a realização do diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista, é o DSM-V (2014), e o CID-10 (1993), esses manuais apresentam os critérios e características diagnósticas, causa, prevalência, e consequência do autismo.

Considerando todo o processo e mudanças que ocorreram para a atual definição do autismo, o DSM-V (2014) traz todas as nomeações que um dia estiveram em vigor.

O transtorno do espectro autista engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger (American Psychiatric Association, 2014, p.53).

No transtorno do espectro autista, já nos primeiros anos de vida é possível identificar características diagnósticas conforme o desenvolvimento da criança.

Alguns marcadores potencialmente importantes no primeiro ano de vida incluem anormalidades no controle motor, atraso no desenvolvimento motor, sensibilidade diminuída a recompensas sociais, afeto negativo e dificuldade no controle da atenção” (Departamento [...], p.02, 2019).

É válido ressaltar que cada autista tem sua singularidade, se diferenciando um dos outros conforme o nível de gravidade, e com ou sem comprometimento intelectual e de linguagem.

Uma característica evidente que é descrita desde os estudos de Kanner, é o déficit na comunicação e interação social, segundo o DSM-V (American Psychiatric Association, 2014), o indivíduo pode apresentar dificuldades em se relacionar com o outro. Quanto ao afeto, emoção e compartilhamento de interesse, isso em muitos casos se apresenta de forma reduzida. Os déficits nos comportamentos comunicativos também estão presentes, dessa forma, podem apresentar anormalidades no contato visual, ausência de expressões faciais e comunicação não verbal.

Os padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, é outra característica diagnóstica do autismo, o indivíduo tem preferências pelas mesmas coisas, seja objeto, rotina ou caminho, esses interesses tem muita intensidade, por isso, quando há mudanças de coisas fixas, eles

apresentam dificuldades para uma nova adaptação. Outros comportamentos comuns, são repetições de palavras e frases, alinhamento de objetos, hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais, ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente, o indivíduo com TEA reage de forma diferente a sons, temperatura, cheiro, toque e iluminação.

A hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente dificultam que o adolescente frequente espaços como shoppings, shows, festas barulhentas que despertam grande interesse para outros adolescentes (Departamento [...], p.03, 2019).

Há três níveis de gravidade para o transtorno do espectro autista, que são definidos a partir do apoio e dependência que o indivíduo tem. Savall e Dias (2018) discorrem sobre os níveis e suas respectivas características:

Nível 1: Exige pouco apoio

- Déficit na comunicação social causando prejuízos notáveis nas interações sociais; interesse reduzido por interações sociais;
- Inflexibilidade de comportamento, dificuldade em trocar de atividade, obstáculos para independência (dificuldade de organização e planejamento).

Nível 2: Exige apoio substancial

- Déficit grave na comunicação verbal e não verbal, causando prejuízos de funcionamento e limitação nas interações sociais;
- Inflexibilidade de comportamento, dificuldade em lidar com mudanças, comportamentos restritos/repetitivos que interferem no funcionamento.

Nível 3: Exige apoio muito substancial

- Déficit grave na comunicação verbal e não verbal, causando prejuízos graves de funcionamento e grande limitação nas interações sociais;
- Flexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com mudanças, comportamentos restritos/ repetitivos que interferem acentuadamente no funcionamento.

Quanto a causa do autismo, não há uma única causa para o seu desenvolvimento, fatores ambientais como idade parental avançada, baixo peso ao nascer ou exposição fetal a ácido valpróico podem influenciar juntamente com os fatores genéticos e fisiológicos podendo esse transtorno estar associado a herança familiar ou mutação genética. Quanto ao gênero, há uma predominância no sexo masculino, sendo 4 vezes mais diagnosticado que o feminino.

Com novos estudos realizados, como de Center of Disease Control and Prevention, comprovou-se o aumento de pessoas diagnosticadas com TEA, o

motivo ainda é incerto pois junto com o crescimento de diagnósticos, houve uma maior conscientização e concretização das características que foram incluídas no DSM-V, mas apesar disso, não descarta a possível causa de ter um aumento real de pessoas com esse transtorno.

Quanto mais cedo obter o laudo diagnóstico, melhor será para a criança em seu desenvolvimento, pois medidas de intervenção precisam ser realizadas o quanto antes.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

O ensino ao educando com deficiência é um processo que diz respeito a um conjunto de normas e procedimentos que englobam inclusão pela família, sociedade, escola, professores, como também políticas públicas. Ao longo do tempo leis foram implantadas para que garantisse a inclusão desses indivíduos na sociedade.

A Constituição Federal de 1988 é um documento de extrema importância para o Brasil, que na sua hierarquia normativa ocupa elevado patamar na organização e implementação dos direitos fundamentais do cidadão, dessa forma, foram adotados princípios e regras para a implantação de mudanças que garantiram a todos o direito à educação e o acesso à escola.

Na Constituição Federal de 1988, o capítulo III, da Educação, da Cultura e do Desporto, na seção I, da Educação, o artigo 205 expressa o direito à educação, os envolvidos nesse processo e o objetivo a ser alcançado.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Esses direitos sociais têm como objetivo promover a igualdade entre os indivíduos, reconhecendo e protegendo a dignidade de todos os seres humanos, contribuindo assim para o desenvolvimento humano na sociedade.

Ainda na Constituição Federal, o artigo 206 traz os princípios que o ensino será ministrado, dessa forma, garante o ensino gratuito com os princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, e também pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.

Neste mesmo documento, o artigo 208 vai trazer a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, e enquanto matriculados no ensino regular, os portadores de deficiência têm o direito ao Atendimento Educacional Especializado e o atendimento por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

A garantia de uma educação de qualidade não se restringe somente ao ensino e aprendizagem do educando, mas envolve tudo aquilo que influencia diretamente para que ele de fato se desenvolva de forma íntegra. A pessoa com deficiência precisa ser entendida com necessidades específicas, e que o atendimento a ser oferecido será com o objetivo de promover um ensino equitativo.

Considerando as diferentes causas de dificuldades do educando, a seção I do capítulo III da Constituição Federal (Brasil, 1988), assegura a assistência necessária que o educando precisa, não só ao direito à educação, mas também as condições externas que permitam o seu acesso e permanência na escola.

Em 1990, anos após a implementação das leis educacionais na Constituição Federal de 1988, houve a aprovação da Declaração mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, Tailândia - 5 a 9 de março de 1990. Esse evento foi um evento muito importante, mas vale ressaltar que, teve o objetivo de formular políticas para escolas de países emergentes compatíveis com o funcionamento do capitalismo globalizado.

A declaração relata que apesar de afirmarem que toda pessoa tem direito à educação, ainda assim há uma desigualdade significativa, na qual grande parte da sociedade é analfabeta

Mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; - mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais (UNICEF, 1990, p. 01).

Considerando os dados que revelam a desigualdade educacional na sociedade, admite-se que a educação apresenta graves deficiências e esta deve ser melhorada.

Um dos fatores que precisam ser mudados para que haja uma transformação social são que “Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação”, portanto, as diferenças de cada pessoa que compõem a sociedade devem ser naturalizadas, a igualdade precisa ser entendida como um valor que todos os indivíduos possuem, independentemente de como seja, cada um possui sua subjetividade, e as diferenças não podem ser vistas como superiores ou inferiores.

Diante de tantos desafios, para que se caminhe rumo a uma sociedade livre de preconceitos e estereótipos é essencial promover uma educação que alcance todos, compreendendo também que há pessoas que possuem necessidades especiais, e estas devem ter uma maior atenção.

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNICEF, 1990, p. 07).

É preciso ter uma visão de que todos são integrantes do sistema educativo, e que apesar dos desafios todos têm direito à educação, a escola deve se adequar ao aluno visando sempre seu ensino e aprendizado.

A Declaração de Salamanca, Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais de 1994, ressalta os direitos da pessoa com necessidade especial em relação à educação. Este importante documento mundial, faz saber através de seus registros que “Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o compromisso para com a Educação para Todos”.

Este documento acredita e proclama a educação como um direito fundamental de cada criança, e a aprendizagem deve ser mantida no nível adequado, também que cada criança tem sua singularidade, e esta possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas. Sistemas e programas educacionais também devem ser implantados para atender suas necessidades.

Quanto ao papel governamental, a Declaração de Salamanca demanda que priorizem os sistemas educacionais, que sejam sempre aprimorados a fim de incluir a todos, que os princípios de uma educação inclusiva sejam adotados em forma de lei ou política, e que no que for possível, todas as crianças sejam matriculadas em escola regular.

Os pais têm papel fundamental no processo de inclusão, estes precisam ser vistos, como pessoas capazes de contribuir em tudo quanto se refere às necessidades educacionais especiais, precisam estar inseridos nos planejamentos e tomadas de decisões, assim como propõe o referido documento,

Encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais (DECLARAÇÃO [...], 1994, p. 02).

Outro ponto a ser destacado quanto ao papel governamental, é que precisam investir em estratégias de identificação e intervenção precoces, quanto mais rápido for o diagnóstico, melhor será para intervir, estimulando ainda mais o desenvolvimento. Em um contexto de uma mudança sistêmica, é preciso que haja programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, o aprendizado e conhecimento precisam ser contínuos para que estejam preparados para uma educação inclusiva.

Este documento vai além ao dizer que a Pessoa com Deficiência, deve ter o acesso a escola de ensino regular, mas este ensino deve colocar a criança no centro, para assim poder satisfazer suas necessidades.

Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem (DECLARAÇÃO [...], 1994, p. 04).

A escola deve ter um olhar da criança como o centro de suas práticas educativas, pois é a partir da singularidade da criança que será possível estabelecer uma forma de ensino que atenda suas necessidades, portanto, é preciso respeitar todo o processo de aprendizagem, entendendo que cada criança tem seu tempo e seu ritmo. A escola agindo dessa forma se torna acolhedora, contribuindo para uma sociedade inclusiva e para uma educação que alcance todos.

A pedagogia centrada na criança também tem demonstrado de acordo com a Declaração de Salamanca (1994), que pode reduzir a taxa de desistência e repetência escolar, como também aumentar os índices de rendimento.

Por um tempo demasiadamente longo os problemas das pessoas portadoras de deficiências têm sido compostos por uma sociedade que inabilita, que tem prestado mais atenção aos impedimentos do que aos potenciais de tais pessoas (DECLARAÇÃO [...], 1994 p. 04).

Portanto uma pedagogia que coloca a criança no centro de suas práticas educativas, compreende suas especificidades, e não vê a criança com necessidade educacional especial como incapaz de aprender, mas sim a partir de suas dificuldades e facilidades, traçar um caminho que potencialize as habilidades da criança.

Para que o ensino contribua de forma positiva a criança, “o currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças” (DECLARAÇÃO [...], 1994 p. 08), a escola portanto deve prover oportunidades curriculares que atendam às crianças conforme suas necessidades, no cotidiano, os planos de aula, a metodologia e didática precisam ser voltados ao aluno. O currículo precisa se adaptar e flexibilizar para que as práticas atinjam os objetivos curriculares.

Em concordância com a Declaração de Salamanca, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, é uma legislação que define e regulamenta o sistema educacional brasileiro. Este documento normativo reafirma os direitos de pessoas com deficiência. No artigo 58 deste documento,

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais (Brasil, 1996).

Este artigo assegura os direitos que a Pessoa com Deficiência possui em relação aos atendimentos que poderá ter. Em escola regular, se necessário poderá ter um serviço de apoio especializado. Mesmo aquele que não for possível ser integrado nas classes comuns ainda terá atendimento.

O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (Brasil, 1996).

O artigo 59 da LDB, vai especificar os direitos de ensino dos alunos da Educação Especial, estes, têm por direito, uma prática de ensino que atenda suas necessidades, o currículo, técnicas e recursos adaptados ao indivíduo visando sempre o seu desenvolvimento e aprendizado, outros direitos são a flexibilidade no término de ensino da educação básica e também professores especializados para os atender nesse processo.

Portanto, o ensino é voltado para atender as necessidades do aluno, para que ele seja incluso da melhor forma não só na escola, mas em toda sociedade. A formação docente deve contribuir de forma positiva durante esse processo, para que o aluno se sinta integrante desse meio escolar.

Quinze anos após a LDB, o decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a Educação Especial e também dos direitos da pessoa com deficiência, complementando os direitos citados anteriormente. Dessa forma, o artigo 1 ressalta que é dever do estado garantir um sistema educacional inclusivo, igualitário nas oportunidades e sem discriminação, também um ensino fundamental gratuito de qualidade, que de fato contribua no aprendizado do aluno, tendo um olhar individualizado para atender as necessidades específicas fazendo adaptações na forma de ensino.

Em termos do decreto nº 7.611, estão inclusos na Educação Especial pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. Ele determina que a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado, visando sempre o aprendizado do aluno. O Atendimento Educacional Especializado (AEE), é um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente. O AEE complementa a formação dos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, também suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação, e deve “integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial” (Brasil, 2011). De acordo com o Art. 3 do decreto nº 7.611, são objetivos do Atendimento Educacional Especializado:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2011).

Portanto entende-se que o Atendimento Educacional Especializado tem importante papel social ao contribuir na inclusão, participação e permanência dos estudantes com necessidade especial na instituição regular de ensino.

Atualmente, há muitas leis em vigor que insere a Pessoa com Deficiência no âmbito escolar, essas leis visam sempre a inclusão, que engloba toda forma de ensino que esse aluno precisa ter, assim como os fatores externos que influenciam para que haja acesso e permanência na escola, tendo como objetivo principal o desenvolvimento integral do aluno.

De acordo com a lei nº 12.764, a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, mas apesar disso, estudos recentes contradizem, Gonçalves, Cia e Campos (2022) diz que “pessoas com transtorno do espectro autista não necessariamente possuem alguma deficiência intelectual, isso pode acontecer ou não” (p. 31, 2022). Além das leis educacionais para a Pessoa com Deficiência, também há leis específicas para a pessoa com TEA, a lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. De acordo com esta lei, são características das pessoas com Transtorno do Espectro Autista:

- I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
- II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (Brasil, 2012).

No artigo 2º deste documento, no contexto educacional, os profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, assim como a pais e responsáveis devem ter incentivo à formação e à capacitação, conforme as diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Considerando a complexidade do TEA, os envolvidos nesse processo educacional, devem estar habilitados para contribuir de forma significativa em seu desenvolvimento.

Em consequente, o artigo 3º traz os direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista, o acesso a ações e serviços de saúde, é um dos direitos que a pessoa com TEA tem, e que está diretamente relacionado à prática educativa. Quando se tem um atendimento precoce, o atendimento multiprofissional, a nutrição adequada e a terapia nutricional, os medicamentos, e as informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento, assim como consta neste artigo, o processo educacional obtém melhores resultados e avanços. Portanto, as necessidades de saúde precisam ser atendidas para que as práticas educativas também sejam cumpridas com êxito, contribuindo na melhoria da qualidade de vida da criança com TEA.

O inciso IV, ainda no artigo 3º, ressalta o direito ao acesso à educação e ao ensino profissionalizante que a pessoa com Transtorno do Espectro Autista tem. O acesso à educação é primordial, para que o indivíduo com TEA também se desenvolva na sociedade, juntamente, o ensino profissionalizante contribuirá no desenvolvimento social, mas principalmente na inserção do mercado de trabalho.

Um outro direito a ser destacado neste artigo, é que o indivíduo com TEA poderá ter acompanhante especializado, em caso de comprovada necessidade. Esse atendimento individual ajudará o aluno em seu processo de ensino e aprendizado, como também a se integrar no ambiente escolar.

Conforme disposto sobre as políticas públicas, uma breve análise fica evidente que houve progresso quanto aos direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autismo. As lutas por esses direitos são movidas pelo objetivo de incluir essas pessoas na sociedade, em especial no âmbito escolar, dessa forma ao longo dos anos foram criadas novas leis que asseguram esses direitos. Inicialmente uma lei que garante a educação a todos, posteriormente diversos direitos das pessoas com deficiência, e por fim, leis exclusivas da pessoa com TEA.

As leis implementadas asseguram e promovem direitos igualitários de oportunidades, para que as necessidades que possuem não sejam uma barreira no aprendizado, mas uma diferença humana que deve ser valorizada e compreendida com naturalidade. As leis contribuem para que diminua o nível de desigualdade, todos têm direito à educação e todos são capazes de aprender e se desenvolver. Dessa forma, o processo de aprendizagem de cada pessoa é singular e isso deve ser levado em consideração para que a partir da criança, seja estabelecido métodos de ensino que atenda suas necessidades. Todos esses direitos devem contribuir para uma educação equitativa, para assim todos conviverem ativamente na sociedade.

As Leis já regulamentadas nas normas brasileiras conferem abrangência e acolhimento legal, contudo compete ao Estado o real acesso aos seus direitos. É dever do Estado oferecer um ensino de qualidade às crianças com Transtorno do Espectro Autismo, assim como recursos para que ela tenha a permanência na escola.

Portanto, fica evidenciado que as leis e decretos onde atuam as políticas públicas, avançam na legalidade tal qual a sociedade em suas contínuas transformações onde basicamente lideram na imprescindível inclusão escolar.

A CRIANÇA COM TEA NO CONTEXTO ESCOLAR: ANOS INICIAIS

A inclusão na educação básica nos anos iniciais, é relevante ao considerar que a escola irá contribuir no desenvolvimento de cada criança, assim como um meio pelo qual irá se socializar e aprender os conteúdos. Pereira e Carloto (2016) dizem,

A escola, enquanto espaço de desenvolvimento e aprendizagem, envolve todas as experiências contempladas no processo de educar, considerando tudo como significativo: aspectos culturais, cognitivos, afetivos, sociais e históricos, os quais estão inseridos nas interações e relações entre os diferentes segmentos presentes na escola (Pereira; Carloto, 2016, p. 06).

Dessa forma, a escola contribui em diversos aspectos na vida da criança, em especial na capacitação para tornar-se um cidadão participativo na sociedade em que vivem.

[...] a educação dos indivíduos com necessidades educacionais especiais é vista como algo mais do que a simples oportunidade de participação deste indivíduo no meio produtivo normal, pois passa a enfatizar tanto o desenvolvimento das habilidades e talentos pessoais, como dos papéis sociais (Gomide, 2009, p. 46).

Com isso, compreende-se que a educação e inclusão de pessoas com deficiência vai além de somente estar e participar do meio social, é preciso reafirmar uma função maior de desenvolvimento dessas pessoas para que assim seja ativo no meio social.

Vale ressaltar que a escola tem papel fundamental na sociedade, e sua estrutura influencia diretamente para que de fato ocorra a inclusão, é válido analisar que nesse processo a escola deve estar preparada para receber esses alunos, pois quando há a ausência desse posicionamento e principalmente falta de profissionalismo ocorre o que Santos (2008) diz,

A escola recebe uma criança com dificuldades em se relacionar, seguir regras sociais e se adaptar ao novo ambiente. Esse comportamento é logo confundido com falta de educação e limite. E por falta de conhecimento, alguns profissionais da educação não sabem reconhecer e identificar as características de um autista, principalmente os de alto funcionamento, com grau baixo de comprometimento (Santos, 2008, p. 09).

O início desse processo para o autista é desafiador, pois está se adaptando a um novo ambiente, com pessoas diferentes, uma nova rotina com diferentes

aprendizados. Portanto a criança não tem falta de educação e de limite, esses momentos de crise é uma reação que procedem as situações que as deixam desconfortáveis. Entender o autismo em sua complexidade é essencial para tornar a inclusão possível e flexível tanto para o aluno quanto para o mediador, pois os desafios não se permeiam somente na aprendizagem, aspectos comportamentais, emocionais e de interação também são desafios que precisam ser compreendidos como especificidade de cada um.

A equipe completa é necessária para atender as demandas que o aluno precisa, para que esse cuidado não seja principalmente sobrecarregado a uma única pessoa, mas sim a todos estando aptos a contribuir nessa ocasião. “Para que haja a inclusão escolar é necessário o envolvimento da escola, comunidade e família para atender as necessidades e garantir o acesso/permanência da criança com autismo (Battisti; Heck, 2015, p. 04)”.

A partir dessa contribuição, vale ressaltar que a escola é o meio pela qual o aluno irá aprender o conteúdo, se desenvolver, interagir com outras pessoas, contudo a família tem papel fundamental ao buscar outros meios de intervenção para que a inclusão seja realizada de forma propícia e a escola possa atingir o seu objetivo de ensinar.

[...] É preciso que uma equipe multidisciplinar (psiquiatras, psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, educadores) trabalhe de forma integrada e que haja muito empenho e engajamento familiar (Silva; Gaiato; Reveles, 2012, p. 100).

Toda equipe externa a escola, irá contribuir para que a criança se desenvolva naquilo que é de necessidade dela, visando o melhoramento comportamental, de fala/comunicação, de interação social e aprendizado escolar, fazendo com que se alinhe naquilo que é possível para que o ambiente escolar seja um lugar agradável de aprendizado. Quando o aluno não faz acompanhamento em diferentes setores na qual deveriam ser percorridos, prejudica sua inserção na escola, tornando isso mais dificultoso, pois há necessidade de ser estimulado, para melhor adaptação a esse ambiente.

Nesse contexto, há uma dificuldade também por parte das crianças com TEA conseguirem fazer esse acompanhamento externo, visto que o custo é alto, e nem sempre conseguem esses atendimentos em instituições públicas.

Quanto ao papel do professor, este deve ter conhecimento de que é necessário a adequação do currículo para atender às necessidades educacionais do aluno com TEA. O aluno nesse contexto necessita de um currículo diferenciado, já que o seu desenvolvimento pode se diferenciar comparado as outras crianças presentes na sala de aula, é necessário um olhar individualizado.

Cada criança apresenta um desenvolvimento diferente assim como o nível de comprometimento intelectual, linguagem e comunicação, fazendo com que alguns métodos sejam eficazes para umas, e para outras, não (Zauza; Barros; Senra, 2015, p. 06).

Dessa forma os conteúdos, atividades, e no geral o plano de aula devem se adequar ao aluno, para que contribua para o aprendizado e desenvolvimento dele, ocorrendo de fato essa inclusão, Camargo *et al* (2020) diz,

Considerando as atividades diárias das professoras, que precisam atender as demandas de uma turma inteira, a falta de recursos e de estratégias práticas e adaptadas, pautadas no conhecimento das características do TEA, é uma dificuldade que impede o progresso do trabalho não só com o aluno com necessidades educacionais especiais, mas com todos os demais alunos. Esse aspecto remete diretamente à sua prática pedagógica diária e às estratégias que utilizam ou deixam de utilizar com esses alunos (Camargo et al., 2020, p. 11).

Isso ressalta a importância dos recursos utilizados, para que ocorra essa adequação, a escola deve oferecer os diferentes materiais que o aluno com TEA precisa, para que o professor consiga realizar as atividades propostas. Quando um professor analisa aquilo que está ao alcance desse aluno e propõe atividades que ele consiga realizar, tendo um olhar individualizado para o que ele precisa, estimulando e contribuindo para que ele aprenda, este pois está cumprindo aquilo que é necessário para a inclusão desse aluno, o contrário disso resultaria em uma inadequada inclusão, trazendo malefícios a essa criança, assim como diz Camargo e Bosa (2009):

Quando não há ambiente apropriado e condições adequadas à inclusão, a possibilidade de ganhos no desenvolvimento cede lugar ao prejuízo para todas as crianças. Isso aponta para a necessidade de reestruturação geral do sistema social e escolar para que a inclusão se efetive (Camargo; Bosa, 2009, p. 70).

O autismo não é um empecilho para o desenvolvimento e aprendizado da criança, quando feita a inclusão de forma correta, a educação contribui positivamente. Portanto, é necessário primeiramente que todos os envolvidos nesse processo de inclusão escolar, acreditem e olhem para a criança com TEA como uma criança capaz de aprender, de desenvolver, de interagir, pois apesar das dificuldades, ela de fato é capaz. O que influencia de forma positiva ou negativa são os fatores externos que não depende do aluno, mas sim de toda uma organização escolar que deve oferecer uma educação de qualidade para que essa inclusão possa contribuir de forma significativa.

As escolas que reconhecem e valorizam as diferenças têm projetos inclusivos de educação e o ensino que ministram difere radicalmente do proposto para atender às especificidades dos educandos que não conseguem acompanhar seus colegas de turma, por problemas que vão desde as deficiências até outras dificuldades de natureza relacional, motivacional ou cultural dos alunos (Mantovan, 2003, p. 33).

Compreender esse processo faz parte de ações que são determinantes para sua verdadeira inclusão. Dessa forma faz-se necessário um olhar e uma proposta educacional diferenciada, para que tenha uma perspectiva e um projeto inclusivo para as crianças com TEA, tornando indivíduos integrantes da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando-se em consideração esses aspectos, ao analisar como deve ocorrer a inclusão de crianças com TEA na escola nos anos iniciais, primeiramente entende-se o autismo como um objeto de estudo de intenso interesse para compreensão das características e diagnósticos. O reconhecimento e validação científica só foi possível depois de anos de estudos.

Dessa forma, compreende a pessoa com Transtorno do Espectro Autismo com um transtorno no neurodesenvolvimento, na qual as capacidades de interação, aprendizagem, comunicação e comportamento podem ser afetadas.

Observando as diferentes características da criança com TEA, juntamente com os desafios que os acompanham sua inclusão no âmbito educacional, os documentos norteadores servem como base para a garantia dos direitos destas crianças, é por meio das Políticas Educacionais que as diretrizes escolares são executadas. A educação é um direito de todos, e isso inclui as crianças com Transtorno com Espectro Autista. Com isso é possível compreender que, tendo em vista todas as singularidades da criança com TEA, o sistema escolar precisa se adequar para atender suas necessidades, portanto, as leis, decretos e declarações são diretrizes a serem seguidas para que a inclusão seja realizada de forma adequada.

Contudo, a escola é um espaço estrutural de ambientes que se integram socialmente, proporcionando desenvolvimento e aprendizado nas inúmeras experiências compartilhadas. É fundamental que as ações educativas priorizem os modelos adaptativos de forma a alcançar resultados compatíveis a cada educando. Percebe-se que a inclusão das crianças com TEA nos anos iniciais deve ocorrer de forma a cumprir tudo o que é de direito da criança, visando sempre o seu desenvolvimento de forma integral.

A criança com TEA deve ser um indivíduo ativo na sociedade, e a escola tem papel fundamental de possibilitar isso a ela. Percebe-se também que a

inclusão não ocorre de forma restrita ou isolada, toda a sociedade contribui para que de fato ocorra a inclusão. No ambiente educacional, toda equipe escolar deve estar preparada para receber os alunos com TEA, assim como uma equipe multidisciplinar para acompanhar cada aluno.

Desse modo, é dever do estado garantir uma educação de qualidade, em que todos os envolvidos neste processo estejam aptos a contribuir de forma positiva. O Transtorno do Espectro Autista não é um empecilho, as crianças são capazes de aprender, se desenvolver e interagir, cada uma com suas especificidades. Para tanto, é preciso respeitar seu tempo e ritmo, dando-lhes as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento sistematizado.

REFERÊNCIAS

AMERICAN Psychiatric Association. (2014). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5** [Recurso eletrônico]. (5a ed.; M. I. C. Nascimento, Trad.). Porto Alegre, RS: Artmed.

BATTISTI, Aline Vasconcelo; HECK, Giomar Maria Poletto. **A inclusão de crianças com autismo na escola: teoria e prática**, Chapecó: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2015.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 03 de abr. de 2023.]

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 25 de fev. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96). Diário Oficial da União. Brasília, nº 248, 23 de dez. de 1996.

BRASIL, Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidente da República, [2011]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em 03 de set. de 2023.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Revista Psicologia & Sociedade**. Rio Grande do Sul, v. 21, n. 01, p. 65-74. 2009.

COUTINHO, Felipe Teixeira. **Desenvolvimento da comunicação e linguagem na criança com transtorno do espectro autista - TEA**. Natal, 2018. Disponível em: [DesenvolvimentoComunicaçãoLinguagemCriança_Coutinho_2018.pdf](#)

(ufrn.br). Acesso em: 20 de maio. 2023.

DECLARAÇÃO de Salamanca: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca – Espanha, 1994.

DEPARTAMENTO Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento. **Manual de Orientação**. Transtorno do Espectro do Autismo. Sociedade brasileira de pediatria, 2019. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/21775c-MO_-_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo.pdf. Acesso em: 29 de junho de 2023.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-dejomtien-1990> Acesso em: 17 abril 2023.

GONÇALVES, Adriana Garcia; CIA, Fabiana; CAMPO, Juliana ap. de Paula P. Campos. **Letramento para o estudante com deficiência**. Documento eletrônico, EDESP-UFSCar, São Carlos, 2022.

GOMIDE, Andrea Barbosa. **A promoção do desenvolvimento do aluno autista nos processos educacionais**. Uberlândia, 2009. Disponível em: (Disserta\347\343o Andrea B Gomide.pdf) (ufu.br). Acesso em: 27 de jul. 2023

LIMA, Rossano Cabral. **A construção histórica do autismo (1943-1983)**. Ci. Huma. e Soc. em Rev. RJ, EDUR, vol. 36, 1, jul/ dez, 2014. Disponível em: A-construção-histórica-do-autismo-1943-1983-The-historical-construction-of-autism-1943-1983.pdf (researchgate.net) . Acesso em: 15 de jul.. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 1º edição. São Paulo. Editora moderna ltda, 2003.

MARFINATI, Anahi Canguçu; ABRÃO, Jorge Luís Ferreira. **Um percurso pela psiquiatria infantil: dos antecedentes históricos à origem do conceito de autismo**. Estilos da clínica, São Paulo, v. 19, p. 244-262., maio/agosto, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v19i2p244-262>. Disponível em: Vista do Um percurso pela psiquiatria infantil: dos antecedentes históricos à origem do conceito de autismo (usp.br). Acesso em: 25 de mai.. 2023.

ORGANIZAÇÃO Mundial da Saúde. **CID-10 Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**. 10a rev. São Paulo: Universidade de São Paulo; 1997.

PEREIRA, Carolina Machado Rocha Busch; CARLOTO, Denis Ricardo. **Reflexões sobre o papel social da escola**. Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia, Florianópolis, v. 3, n. 4, maio 2016. Disponível em: Vista do Reflexões sobre o papel social da escola (ufsc.br). Acesso em: 27 de jul. de 2023.

SANTOS, Ana Maria Tarcitano. **Autismo: desafio na alfabetização e no convívio escolar**, São Paulo: Centro de Referência em Distúrbio de Aprendizagem, 2008.

SAVALL, Ana Carolina Rodrigues; DIAS, Marcelo. Transtorno do Espectro Autista: do conceito ao processo terapêutico. São José-SC, 2018. Disponível em: TEA_digital_15838677228489_4477.pdf (udesc.br) . Acesso em: 20 de mai. 2023.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifacio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo singular**. Fontanar, 2012. *E-book*. Disponível em: Mundo Singular (indika.cc). Acesso em: 12 mar. 2022.

TAMANAHÁ, Ana carina; PERISSINOTO, Jacy; CHIARI, Brasília Maria. **Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger**. Rev Soc Bras Fonoaudiol. p. 296-9, 2008. Disponível em: 13-AR-411.indd (scielo.br). Acesso em: 15 de jul. 2023.

ZAUZA, Clara Miranda Ferraz, BARROS Ana Lúcia, SENRA Luciana Xavier. **O processo de inclusão de portadores do transtorno do espectro autista**. Portal dos psicólogos, 2015.

SOBRE AUTORES

Alana Martins de Paula

Possui graduação em Direito pelo Centro Universitário das Faculdades Integradas de Ourinhos (2017). Licenciada em Letras/Inglês pela UENP/CJ/CLCA. Email: alanamartinsdp@outlook.com

Alisson Ribeiro de Mello

Licenciado em Letras Português/Espanhol e Respectivas Literaturas, na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Atua na Educação Fundamental, no município de Ponta Grossa. Sua pesquisa perpassa questões de linguagens associadas a perspectivas culturais e educação. Email para contato: alissontoko@gmail.com

Ana Beatriz Silva Godoi Vicente

Graduada em Pedagogia – Centro de Ciências Humanas e da Educação (CCHE) – Campus de Jacarezinho/PR da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). E-mail para contato: anabeatrizgodoisilva@gmail.com

Ana Laura Emídio Ferreira

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). E-mail para contato: analauraemidiofereira@gmail.com

Antonio Carlos de Souza

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor do Curso de Graduação em Filosofia e do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (PPEd), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia, Educação e Sociedade (GEPFES). Membro do Grupo de Pesquisa “História, Sociedade e Educação no Brasil: GT HISTEDBR Norte Pioneiro do Paraná (HISTEDNOPR). Contato: acsouza@uenp.edu.br

Cristiane da Costa Jacinto

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Mestranda pelo Programa de Pós-graduação – Mestrado Profissional em Educação Básica (PPEd) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Membro do Grupo de Pesquisa “História, Sociedade e Educação no Brasil: GT HISTEDBR Norte Pioneiro do Paraná (HISTEDNOPR). Contato: cristianecosjac@gmail.com

Eduardo Gasperoni de Oliveira

É mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – pela Universidade Nove de Julho-UNINOVE, em 2016. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2009-UENP), Neurociências para Educadores (Instituto Tecnológico de Desenvolvimento Educacional – ITDB, vinculado às Faculdades Integradas de Camões – FICA – 2011), Educação Infantil (CDESP – Faculdade Network, Pólo Taguaí-SP – 2013), Gestão Escolar e Educação Especial Inclusiva (ambas pela Faculdade Venda do Nova Imigrante – FAVENI – 2018/2019). Graduado em Letras Literatura com Habilitação em Língua Portuguesa e Literatura (Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Jacarezinho – FAFIJA – 2005), Pedagogia e Filosofia (ambas na Universidade Estadual do Norte do Paraná - Campus Jacarezinho – 2007/ 2013), em Estudos Sociais e Sociologia (Instituto Brasileiro de Formação – IBF – 2018) e em Música (Universidade Metropolitana de Santos – Unimes Virtual – Modalidade EaD-2024). cursando especialização desde 2022 Conciliação e Mediação de Conflitos (Centro de Mediadores – Instituição de Ensino); Gestão Escolar Integradora – Ênfase em Administração, Supervisão, Orientação, Inspeção (Instituto Nacional de Ensino – INE); e Neuropsicopedagogia (INEX). No Ensino Superior, de fevereiro de 2018 a fevereiro de 2020, foi professor do curso de Pedagogia da Faculdade Corporativa CESPI – FACESPI, em Piraju. De fevereiro de 2019 a abril de 2023, foi professor do curso de Pedagogia das Faculdades Integradas de Taguaí no curso de Pedagogia. Desde setembro de 2022, é professor do curso de Letras da FaSouza. De 2019 a 2021, gestor do segmento escolar da Educação Infantil, na E.M. “Professora Maria Esther Di Paschoal”, e a partir de 2022, na E.M.E.I. “Professora Flávia Grasselli de Oliveira”, ambas em Taquarituba-SP. É membro do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente – C.M.D.C.A – de Taquarituba-SP, da Assessoria Educacional e Implantação de Projetos Educontext e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Infâncias, Crianças e Educação Infantil- GEPICEI, da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP. Em 2024, foi o formador do Projeto federal Leitura e Escrita na Educação Infantil – LEEI – do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – CNCA. E-mail: egopsicopedagogia@gmail.com

Elisângela Moreira

Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Professora do Curso de Licenciatura em Pedagogia - Centro de Ciências Humanas e da Educação (CCHE) - Campus de Jacarezinho/PR da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Pedagoga no Colégio Estadual Tiradentes, Santo Antônio da Platina - Pr SEED/PR. Integrante do “Grupo de Pesquisa em Educação (GEPE)” - Docência: saberes docentes, práticas pedagógicas no espaço escolar, processos de ensino-aprendizagem e políticas públicas. Contato: elisangela.moreira@uenp.edu.br

Fábio Antônio Gabriel

Doutor em Educação (2019) e Mestre em Educação (2015) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Desenvolveu dois estágios pós-doutorais também na Universidade Estadual de Ponta Grossa: um no Programa de Pós-Graduação em Educação (2020-2021) e outro no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (2023-2024). Especialista (*latu sensu*) em: Filosofia e ética; Metodologia do ensino de Filosofia e Sociologia; Ensino Religioso; Gestão e Organização da Escola com ênfase em Direção Escolar; Psicopedagogia Clínica e Institucional. Bacharel em Teologia (PUCPR). Licenciado em Filosofia (Faculdade Bagozzi); em Letras (UNINTER); em Pedagogia (UNIMES); em Ciências Sociais (UNIMES). Professor concursado da Rede Estadual de Paraná (SEED/PR) – disciplina de Filosofia, em 2010. Professor contratado do Centro de Letras, Comunicação e Artes do *campus* Jacarezinho da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), atuando na área de Fundamentos e Teorias da Educação. Atuou de 2009 a 2013 nos cursos de Pedagogia e Filosofia da UENP/*campus* Jacarezinho. E-mail: fabio.gabriel@uenp.edu.br

Fabiana Pereira de Carvalho Santos

Graduada em Pedagogia pela FIT no ano de 2023. Cursando Pós graduação em Psicologia Infantil e Educação Especial, Educação Inclusiva e Múltiplas Deficiências, pela Faveni. *E-mail*: fabianacarvalhopereira1@gmail.com.

Liliane Milanezi

Professora colaboradora no Curso de Pedagogia - Centro de Ciências Humanas e da Educação (CCHE) – Campus de Jacarezinho/PR da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Mestra em Educação. E-mail para contato: liliane.lopez@uenp.edu.br

Luan Tarlau Balieiro

Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), com Estágio Científico Avançado (Modalidade: Doutorado *Sandwich* no Exterior – SWE/CNPq) em Ciências da Educação, na especialidade de Sociologia da Educação e Política Educativa, no Instituto de Educação da Universidade do Minho (*Campus* de Gualtar/Braga/Portugal). Mestre em Educação pelo mesmo Programa e Universidade (PPE/UEM). Especialista em Docência na Educação Superior e em Libras pelo Centro Universitário Metropolitano de Maringá (UNIFAMMA). Licenciado em Letras pela UEM, com habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas Correspondentes. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Básica e Superior (GEDUC) certificado pelo CNPq. E-mail: luan.tarlau@gmail.com

Luana Morelli Reis

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e professora efetiva da rede municipal de Andirá/PR. E-mail para contato: luanamreis8@gmail.com

Lucimar Araujo Braga

Professora doutora do Departamento de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa, atuando no ensino, pesquisa e extensão na graduação e na pós-graduação. Atualmente é coordenadora do PPGEL – programa de pós-graduação em estudos da linguagem. Sua pesquisa envolve as questões de linguagem e formação de professores. Email para contato: lab@uepg.br

Manoel Francisco do Amaral

Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas- SP (UNICAMP), com tese defendida em 28/02/2020 , sob título *A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DE GYÖRGY LUKACS: TRABALHO, HUMANIZAÇÃO, SINGULARIDADE E TOTALIDADE COMO PRESSUPOSTOS ONTOSSOCIAIS DA EDUCAÇÃO COMO DIREITO NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA*, Mestre em Educação pela UNICAMP (2013), sob título *ENSINO DE FILOSOFIA E PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: ANÁLISE DA PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA*; licenciado em Letras pelo Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson (2008); licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Itapetininga (1992); licenciado em Filosofia pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci; exerce a função de Supervisor de Ensino, designado, na Secretaria Estadual de Educação, Diretoria de Ensino Campinas Oeste; Diretor de Escola, Titular de Cargo na EE Escritora Rachel de Queiróz- Campinas-SP; atuou como Professor do Ensino Superior da FATEC/ Faculdade de Tecnologia/ Centro Paula Souza de São Roque e Indaiatuba, nas Disciplinas, Leitura e Produção de Textos; Comunicação e expressão e Comunicação empresarial, no período de 2015 a 2017; atuou como Professor Titular de Cargo da Disciplina de Língua Portuguesa do Ensino Médio, na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, no período de 2014-2015; Professor Titular de Cargo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Secretaria Municipal de Educação de Indaiatuba-SP, no período de 1999-2010; 2013; Professor Titular de Cargo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, no período de 1987-2018; possui trabalhos publicados nas Linhas de Pesquisas Epistemologia e Ensino de Filosofia, Ética Política e Educação e Educação e Direitos Humanos, no Brasil, no México, Colômbia e em Portugal; artigos

publicados em revistas e jornais; livro e capítulos de livros; atua como parecerista da Revista Filosofia e Educação da Unicamp; atuou como Professor Doutor na Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, para ministrar as disciplinas EL 485 -Filosofia e História da Educação, EL 774 - Estágio Supervisionado I e EL 874, com jornada parcial de 12 horas semanais e atualmente, além das disciplinas ministradas na graduação é professor colaborador do Programa de Pós-Graduação da Unicamp, com 04 orientandos aprovados para o ano de 2024, no curso de Mestrado em educação. Email: manoeipaideia@yahoo.com.br

Patrícia Cristina Formaggi Cavaleiro Navi

Curso de Pedagogia – Centro de Ciências Humanas e Educação (CCHE) – da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Titulação: Mestra. E-mail para contato: patricia.formaggi@uenp.edu.br

Sara Ester Soares Martins

Graduada em Pedagogia pela FIT no ano de 2023. Cursando pós-graduação em Psicologia Infantil, Alfabetização em EJA e Educação Especial / Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faveni. E-mail: saraesterfartura@gmail.com

Suédina Brizola Rafael Rogato

Professora assistente da Universidade Estadual do Norte do Paraná, Psicóloga clínica em formação no IBPW/São Paulo. Professora supervisora do Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos à Infância e da Juventude (NEDDIJ/CCSA/UENP) e Núcleo Maria da Penha (NUMAPE/CCSA/UENP). E-mail para contato: suedina@uenp.edu.br

Tainá Souza Silva

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) - Campus de Jacarezinho/PR. E-mail para contato: tainásouza2526@gmail.com

Tânia Cristina da Costa

Graduada em Pedagogia – Centro de Ciências Humanas e da Educação (CCHE) – Campus de Jacarezinho/PR da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). E-mail para contato: taniaccosta2201@gmail.com

Wagner de Moraes Barboza

Possui licenciatura plena em Letras/Inglês pela UENP/CJ/CLCA. Contato: wagnerdemoraismbarboza963@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

- Alfabetização 4, 12, 16, 23, 25, 73, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 129, 145, 199
- Alienação 4, 12, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 179, 180, 182
- Analfabetismo 24, 25, 188
- Aprendizagem 3, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 28, 30, 59, 73, 88, 89, 90, 93, 95, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 122, 125, 128, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 141, 142, 143, 146, 147, 161, 163, 180, 188, 189, 190, 192, 193, 194, 195, 197, 202
- Atendimento Educacional Especializado 187, 191, 192
- Atividades lúdicas 4, 106, 107, 108, 113, 120, 121, 131, 134, 135, 136, 137, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148
- Autismo 184, 193, 197, 199, 200
- Autonomia 11, 16, 17, 20, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 32, 51, 52, 54, 78, 104, 111, 136, 138, 139, 140, 141, 149, 158, 164
- Avaliação 17, 18, 19, 21, 22, 23, 26, 27, 28, 160

B

- Bad Bunny 3, 31, 39, 40, 41, 42, 43, 44
- Base Nacional Comum Curricular 23, 28, 121, 122, 125, 127, 131, 135, 160, 161, 166
- Bebê 38, 139, 151, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 162, 163, 164
- Berçário 4, 12, 151, 152, 153, 155, 159, 163, 164, 165
- Bernard Charlot 3, 16, 17, 19, 22, 27
- Brincadeiras 4, 104, 105, 106, 107, 111, 112, 113, 114, 117, 118, 120, 121, 125, 126, 127, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 161, 164
- Brincar 4, 12, 105, 107, 120, 125, 126, 128, 129, 130, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 142, 144, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 161, 166
- Brinquedo 106, 107, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 149

C

- Cantigas de roda 4, 12, 104, 105, 106, 107, 108, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 137
- Capital 4, 13, 40, 41, 47, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 168, 169, 171, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182
- Capitalismo 10, 12, 20, 46, 47, 48, 54, 56, 60, 62, 64, 77, 170, 171, 177, 178, 188

Comunicação 31, 41, 43, 44, 82, 88, 97, 105, 108, 111, 123, 133, 134, 135,
138, 144, 185, 186, 192, 195, 196, 197, 198
Constituição Federal de 1988 22, 183, 187, 188
Coordenação 114, 144, 145
Criança 4, 12, 37, 69, 93, 97, 98, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112,
113, 114, 115, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129,
130, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145,
146, 147, 149, 151, 153, 158, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 183, 185,
187, 189, 190, 193, 194, 195, 196, 197, 198
Cultura 3, 19, 27, 30, 31, 32, 34, 36, 37, 38, 42, 43, 44, 50, 62, 72, 89, 91, 92,
106, 107, 110, 118, 138, 139, 140, 161

D

Declaração de Salamanca 189, 190
Defesa dos direitos 65, 72, 86
Dependência relativa 155, 158, 164
Desenvolvimento psíquico 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 131
Desigualdades 15, 25, 55, 57, 59
Direitos humanos 3, 12, 65, 66, 71, 72, 73, 86
Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil 128, 166
DSM-V 185, 187

E

ECA 152, 160
Educação 3, 4, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28,
45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 70, 71, 72,
73, 77, 78, 82, 83, 86, 87, 92, 101, 102, 103, 105, 108, 113, 115, 117, 118,
119, 121, 122, 125, 127, 131, 135, 136, 138, 141, 142, 144, 146, 147, 148,
149, 150, 153, 154, 160, 161, 165, 166, 168, 169, 171, 176, 177, 178, 179,
180, 181, 182, 183, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197,
198, 201, 205
Educação básica 128, 131, 148, 153, 160, 161, 165, 187, 201, 203
Educação brasileira 3, 18, 24, 160
Educação como mercadoria 57, 168, 179
Educação Especial 189, 190, 191, 202, 203, 205
Educação Infantil 12, 106, 111, 112, 118, 119, 120, 121, 125, 126, 127, 128,
129, 130, 131, 133, 134, 135, 141, 144, 145, 146, 147, 148, 151, 153, 154,
160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 202
Educador 9, 16, 18, 24, 26, 59, 60, 101, 118, 128, 141, 142, 143, 161
Ensino 3, 4, 5, 16, 17, 18, 20, 22, 23, 24, 28, 30, 62, 73, 89, 90, 98, 99, 100,
101, 102, 117, 121, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 141, 142, 143, 146,
147, 149, 153, 154, 160, 162, 178, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 197,
202, 203, 204
Ensino-aprendizagem 3, 17, 18, 23, 24, 99, 101, 102, 147, 202

- Ensino fundamental 12, 49, 104, 105, 106, 107, 108, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 120, 121, 122, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 160, 161, 204
- Epistemologia 3, 12, 68, 69, 70, 71, 82, 86
- Escola 4, 15, 17, 19, 20, 21, 22, 27, 28, 56, 59, 63, 93, 97, 110, 111, 114, 119, 120, 121, 127, 130, 132, 133, 139, 140, 141, 149, 150, 162, 168, 183, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199
- Escolarização 11, 104, 116, 142
- Escrita 43, 77, 83, 104, 105, 108, 109, 110, 111, 112, 115, 118
- Estado 12, 31, 32, 34, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 60, 61, 62, 63, 64, 71, 74, 141, 160, 179, 187, 193, 204
- Estigma 33, 34, 36
- F
- Família 68, 127, 139, 141, 152, 160, 165, 167, 187, 191, 195
- Formação de professores 23, 69, 87, 91, 204
- Formação integral 10, 11, 121, 130
- Fracasso escolar 3, 12, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 25, 27
- G
- Gênero 3, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 43, 83, 112, 172, 173, 186
- H
- Humanização 10, 13, 92, 176
- I
- Identidade 3, 15, 31, 34, 36, 37, 38, 41, 43, 44, 77, 111, 130, 141, 165
- Inclusão 4, 11, 12, 71, 116, 131, 134, 148, 183, 187, 189, 192, 194, 195, 196, 197, 198, 200
- Infância 73, 94, 106, 118, 121, 123, 127, 128, 133, 134, 135, 136, 145, 147, 149, 152, 153, 166, 185
- Iniciação científica 84, 118
- Instituto Nacional de Pesquisa e Promoção de Direitos Humanos 65, 72
- L
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 19, 122, 160, 190
- Leitura 25, 27, 38, 78, 89, 104, 105, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 140, 145, 169
- Leitura e escrita 104, 110, 111, 115
- Linguagem 12, 29, 31, 33, 36, 37, 38, 41, 43, 91, 92, 93, 96, 97, 98, 99, 100, 103, 105, 108, 109, 110, 112, 114, 115, 133, 134, 136, 140, 142, 144, 145, 147, 150, 184, 185, 196, 198, 204
- Linguagem verbal 31, 41, 112
- Língua inglesa 3, 89, 90, 98, 102
- Língua materna 88, 99
- Ludicidade 104, 105, 116, 117, 119, 134, 136, 137, 141, 142, 143, 146, 148, 149

M

Mediação 4, 21, 52, 91, 95, 96, 98, 100, 101, 141, 142, 169, 176

Memória 67, 93, 96, 105, 106, 111, 115, 136, 143, 144, 145

N

Neoliberal 3, 12, 13, 17, 27, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 59, 60, 61, 62, 63, 64

Neoliberalismo 10, 12, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 53, 54, 55, 56, 57, 60

O

Ontologia 65, 66, 67, 70, 71, 82, 86

P

Paulo Freire 3, 10, 11, 13, 16, 17, 24, 26, 27, 28, 29

Pedagogia 28, 102, 104, 111, 119, 132, 133, 149, 163, 164, 166, 201, 202, 203,
204, 205

Pedagogia da autonomia 17, 26, 27

Pedagogia da Participação 163, 164

Pessoa com Deficiência 190, 191, 192

Práticas pedagógicas 4, 107, 116, 135, 146, 147, 148, 151, 162, 202

Práxis 12, 152, 163, 166, 173, 174, 176

Professor-aluno 3, 143, 144

R

Racionalidade neoliberal 3, 12, 47, 52, 53, 60, 62

Reggaeton 3, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 42, 43, 44

Religiões 67, 69

Repressão 33, 35, 43, 46

S

Saberes 15, 16, 17, 19, 24, 26, 27, 28, 69, 74, 75, 76, 141, 149, 163, 165, 202

Segunda língua 3, 88, 89, 99, 100, 101, 102

Sistema capitalista 4, 52

Sociointeracionista 3, 88, 98

T

Teoria do Amadurecimento 151, 152, 159, 163

Teoria sociocultural 88, 89, 90, 94, 98, 101

Transtorno do Espectro Autista 183, 185, 192, 193, 198, 200

V

Vygotsky 3, 23, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102,
103, 140, 141, 143, 149

