

Poliana Bruno Zuin
Sandra Riscal
Organizadoras

Estudos da Linguagem e suas
implicações para o processo de
ensino e aprendizado



**Estudos da Linguagem e suas
implicações para o processo de
ensino e aprendizado**

Volume 1

**Poliana Bruno Zuin
Sandra Riscal
(Organizadora)**

**Estudos da Linguagem e suas
implicações para o processo de
ensino e aprendizado**

Volume 1


Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Poliana Bruno Zuin; Sandra Riscal [Orgs.]

Estudos da Linguagem e suas implicações para o processo de ensino e aprendizado. Vol. 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 220p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1382-8 [Digital]

1. Estudos da linguagem. 2. Educação. 3. Linguística. 4. Pós-graduação. I. Título.

CDD – 370/410

Capa: Poliana Bruno Zuin

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024



Como podemos nos entender (...), se nas palavras que digo coloco o sentido e o valor das coisas como se encontram dentro de mim; enquanto quem as escuta inevitavelmente as assume com o sentido e o valor que têm para si, do mundo que tem dentro de si?

Luigi Pirandello

Primeiras Palavras

A dialogia entre a palavra própria e a palavra alheia que vai se tecendo nas discussões nos encontros na Pós-Graduação e nos Grupos de Pesquisas permite que cada sujeito vá se formando e se transformando. Encontros esses em que diferentes leituras de mundo ao encontrarem a leitura da palavra, daquelas referências bibliográficas selecionadas para incitarem o diálogo e as dialogias, transforma as leituras de mundo e as práticas que vão se constituindo em diferentes contextos de ensino e aprendizado. “Os Estudos da Linguagem e as suas implicações para os processos de ensino e aprendizado” se resumem à importância do encontro, da interação e das dialogias para que mudanças possam ocorrer. E por que não iniciarmos os diálogos a partir da prática literária? A partir dos encontros na disciplina e nos Grupos de Pesquisa que se desdobra a materialidade desta obra buscou-se trazer a leitura literária em diálogo com os autores propostos para os estudos, diálogos e relações.



É com muito carinho que apresentamos o Volume 1 da obra “Estudos da Linguagem e as suas implicações para os processos de ensino e aprendizado” como parte dos trabalhos do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE.

Poliana Bruno Zuin e

Sandra Riscal.

Agosto, de 2024.

Sumário

Ética e escola: uma proposta freiriana a partir do filme A Sala dos Professores Thamires Andrade Reiss	11
A complexidade da palavra na enunciação: analisando a relação professor-aluno no caso Joãozinho da Maré sob os estudos de Freire e Bakhtin Mariane Mendes Gois dos Santos	25
Mikhail Bakhtin e Pierre Bourdieu: interlocuções no campo da educação Leticia Cavassana Soares	43
A Prática da Sequência Didática na Educação Infantil: Experiências e Reflexões de uma Professora da Rede Municipal de Ensino de Araraquara-SP Amanda dos Reis Hermann	57
Vygotsky e o significado: alguns apontamentos iniciais Vinicius Carlos da Silva	71
Leitura de mundo para profissionais da saúde: Olhar para o mundo para cuidar do sujeito Juranildo Alves de Carvalho Junior	85
A Cultura Wajãpi: tecendo uma discussão sobre identidade, linguagem e educação Juliana da Costa Castro	103
O desenvolvimento das linguagens oral e escrita na Educação Infantil e suas relações com a prática pedagógica Lorena da Silva Dias Marinho	117

Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica: implicações pedagógicas na construção dialética do conhecimento científico	133
Carlos Alberto F. dos Santos Poliana Bruno Zuin	
Emoções que Transformam: integrando abordagens da Educação Infantil e da Terapia Ocupacional para promover o desenvolvimento emocional de crianças	153
Gabrielle Moro Diany Akiko Lee Poliana Bruno Zuin	
Ações no Espectro: a importância da Terapia Ocupacional na Educação Infantil	165
Bianca Assoni Poliana Zuin	
O Despertar do Pensamento Crítico na era das “Fake News”: uma abordagem Filosófica para o Ensino Médio na rede pública	179
Cirina Luz de Souza Trovó Sandra Aparecida Riscal	
O impacto da Terapia Ocupacional na Educação Infantil sob diferentes perspectivas	193
Vitória Herrera Rangel Poliana Bruno Zuin	
Filosofia e Educação: um diálogo entre Paulo Freire e Ludwig Wittgenstein baseado na compreensão da Linguagem	201
Alex Araújo Macedo	
Língua Brasileira de Sinais e as Linguagens na Educação Infantil	209
Diany Akiko Lee Poliana Bruno Zuin	

Ética e escola: uma proposta freiriana a partir do filme *A Sala dos Professores*¹

Thamires Andrade Reiss²

Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão.
Paulo Freire

Introdução

Neste ensaio, serão discutidas as reflexões sobre a relação entre ética e escola, em diálogo com as ideias de Paulo Freire, a partir de elementos do filme *A Sala dos Professores*. Parte-se do pressuposto de que a escola é um espaço onde o ensino e a aprendizagem da ética podem e devem ocorrer, principalmente por meio da atenção às relações entre os sujeitos e da iniciativa e intencionalidade da equipe escolar.

Para Freire (1996), a prática educativa possui uma dimensão ética intrínseca, que deve estar alinhada com o respeito à dignidade e à autonomia dos alunos, bem como com a solidariedade. Freire argumenta a favor de uma “ética universal do ser humano” (Freire, 1996, p. 10), que condena a exploração, a lógica mercadológica, a mentira, a violência, a supressão de sonhos e utopias, as falsas promessas, o puritanismo e as discriminações. Esta ética é inseparável da prática educativa e deve ser manifestada tanto nas interações diárias com os alunos quanto na abordagem dos conteúdos a serem ensinados. Assim, o ensino de conteúdos e a formação ética dos estudantes são indissociáveis. Uma ética que demanda

¹ O texto contém alguns *spoilers*, o que, no entanto, não inviabiliza que a pessoa leitora o assista, caso ainda não o tenha feito.

² Mestra e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba (PPGED UFSCar-So). E-mail para contato: thami_reiss@hotmail.com.

responsabilidade nas decisões, avaliações, liberdades, opções e rupturas, como enfatizado por Freire.

É neste contexto ético que se insere o filme *A Sala dos Professores*. O longa alemão, lançado em 2023 e dirigido por İlker Çatak, retrata uma série de dilemas éticos que envolvem tanto os adultos da equipe escolar – professores e direção – quanto os alunos. O filme oferece uma análise crítica das tensões e mal-entendidos dramatizados no contexto socioeducativo. Através da narrativa, o filme exemplifica como as questões éticas abordadas por Freire são vivenciadas no ambiente escolar, refletindo a importância da ética na prática educativa e nos desafios enfrentados pelos personagens. Assim, o filme serve como um meio de explorar e ilustrar as complexidades da ética educacional em conformidade com os princípios freirianos.

Para estruturar a análise, o texto está dividido em três partes. A primeira explora a personagem Carla e sua relação com a profissão docente; a segunda examina as ações e reações dos alunos; e a terceira oferece apontamentos sobre o ensino e a aprendizagem da ética no espaço escolar.

Uma professora e seu ofício

Carla é uma professora de origem polonesa que leciona matemática e educação física para uma turma de alunos de 12 anos em uma escola alemã, onde passam a ocorrer pequenos furtos. A gestão escolar convoca uma dupla de representantes de sala para identificar suspeitos, e Carla, incomodada, tenta proteger a dupla de possíveis coerções para que revelem culpados. Ela também fica desconfortável ao ver as mochilas e carteiras de todos os meninos sendo revistadas e os pais de um deles chamados para explicar a origem do dinheiro que a criança carregava.

Ao notar o constrangimento que seus alunos enfrentam, Carla decide investigar por conta própria a origem dos furtos, buscando protegê-los. No entanto, essa decisão, tomada sem consultar colegas ou a turma, resulta em uma ação eticamente questionável. A falta de uma solução coletiva revela uma escolha unilateral, que desconsidera a necessidade de diálogo e colaboração na resolução do problema.

No entanto, esta ação equivocada da professora não impede que enfrente com coragem os desafios que se sucedem, tampouco tiram

dela o entusiasmo e dedicação com os quais desempenha seu ofício. Ao longo de todo o filme acompanhamos seu percurso enquanto uma profissional que busca desafiar a turma na construção do conhecimento, em vez de simplesmente fazer com que decorem ou aceitem tudo.

É possível notar na professora um impulso para o que Freire (1981) define como educação como tarefa humanizante e libertadora, em que não há simplesmente transmissão de conhecimento, mas a busca por desenvolver nos estudantes o ato de conhecer, a consciência para o mundo, mesmo que em um ambiente escolar de características tradicionais. Ela busca construir com o grupo de estudantes a consciência que emerge como intencionalidade, trazendo a consciência reflexiva, criando condições para que se percebam como seres reflexivos, ativos, criadores e transformadores do mundo (Freire, 1981).

Carla é uma profissional apaixonada por seu trabalho e empenhada em construir relações éticas e de confiança com seus alunos. Ela se pode ser vista como uma educadora “humanista” e “revolucionária”, conforme Freire (2022, p. 86), cuja ação é orientada para a “humanização de ambos”, promovendo “o pensar autêntico” e não a simples “doação” ou “entrega do saber”. Carla acredita profundamente na capacidade de seus alunos e faz escolhas que refletem sua aposta em uma relação genuína e aberta com eles. Por exemplo, ao não ler um diário pessoal encontrado e ao não acionar os pais dos alunos flagrantemente fumando, Carla demonstra respeito e confiança em seus alunos. Ao surpreender um aluno colando na prova, oferece uma segunda chance e busca o diálogo, em vez de simplesmente puni-lo, tentando mostrar como sua atitude não era justa ou ética em relação aos colegas (Freire, 2022).

Em uma cena, Carla devolve as provas de matemática corrigidas e promove uma votação para decidir se as notas devem ser exibidas. Percebendo o possível desconforto que a exposição pode causar, ela opta por não mostrar todas as notas publicamente, mesmo que a maioria dos alunos tenha optado por essa exposição, e orienta os alunos a procurarem-na individualmente se desejarem saber seu desempenho comparativo. Esta decisão reforça a ideia de que a personagem está alinhada com as propostas de Freire para a prática docente:

A capacidade de decisão da educadora ou do educador é absolutamente necessária a seu trabalho formador. É testemunhando sua habilitação para

decidir que a educadora ensina a difícil virtude da decisão. Difícil na medida em que decidir é romper para optar. Ninguém decide a não ser por uma coisa contra a outra, por um ponto contra outro, por uma pessoa contra outra. Por isso é que toda opção que se segue à decisão exige uma criteriosa avaliação no ato de comparar para optar por um dos possíveis polos ou pessoas ou posições. É a avaliação com todas as implicações que ela engendra, que me ajuda, finalmente, a optar. Decisão é ruptura nem sempre fácil de ser vivida. Mas não é possível existir sem romper, por mais difícil que nos seja romper. Uma das deficiências de uma educadora é a sua incapacidade de decidir. Sua indecisão, que os educandos entendem como fraqueza moral ou como incompetência profissional. A educadora democrática, só por ser democrática, não pode anular-se; pelo contrário, se não pode assumir sozinha a vida de sua classe não pode, em nome da democracia, fugir à sua responsabilidade de tomar decisões. O que não pode é ser arbitrária nas decisões que toma. O testemunho, enquanto autoridade de não assumir o seu dever, deixando-se tomar na licenciosidade é certamente mais funesto do que o de extrapolar os limites de sua autoridade. Há muitas ocasiões em que o bom exemplo pedagógico, na direção da democracia, é tomar a decisão com os alunos, depois da análise do problema. Em outros momentos, em que a decisão a ser tomada deve ser da alçada da educadora, não há por que não a assumir, não há por que omitir-se (Freire, 1997, p. 40).

Ao não expor as notas de toda a turma, Carla protege novamente o aluno que obteve a menor nota e que foi flagrado colando. Sua atitude reflete a importância de reconhecer as singularidades: “Aquela singular pessoa, aquela para a qual poderia dizer: ‘Você para mim é única’. Bem, essa é a diferença não-indiferente, que é a singularidade de cada um fora da identidade” (Ponzio, 2010, p. 21). Esta postura está alinhada com o que Freire (1997, p. 8) diz sobre as exigências do ofício de ensinar:

A tarefa do ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar.

A professora demonstra uma constante disposição para compreender seus alunos, mantendo a responsabilidade de corrigi-los e provocá-los à reflexão, promovendo a convivência respeitosa. O conflito generalizado na escola afeta sua saúde mental, evidenciando a

tensão entre um sistema tradicional de “tolerância zero” e a necessidade de uma abordagem mais tolerante e humanizada. Apesar das dificuldades, Carla enfrenta os desafios com coragem, optando por atuar como intermediadora do diálogo e da solidariedade, elementos essenciais para o ensino e a aprendizagem da ética. Em consonância com as proposições de Freire (1997), Carla mantém sua trajetória ética mesmo quando testada pelos alunos.

É possível, porém, que alguns educandos pretendam testar a educadora para se certificar de se ela é ou não coerente. Seria um desastre se, neste caso, a educadora reagisse mal ao desafio. No fundo, a maioria dos educandos que a testam o fazem ansiosos para que ela não os decepcione. O que eles querem é que ela confirme que é verdadeira. Ao testá-la, não estão querendo seu fracasso. Mas há também os que provocam porque querem o fracasso do educador. Um dos equívocos da educadora, gerado no seu sentimento de autoestima exorbitante que a faz pouco humilde, seria sentir-se ferida pela conduta dos educandos por não admitir que ninguém possa duvidar dela. Humildemente, pelo contrário, é bom admitir que somos todos seres humanos, por isso, inacabados. Não somos perfeitos e infalíveis. (Freire, 1997, p. 55).

Essa postura se evidencia especialmente em sua relação com Oskar, um aluno talentoso em matemática que se torna o centro do conflito na escola. Carla aborda Oskar com compreensão, tolerância e solidariedade, reconhecendo-o como um sujeito em formação que necessita de acolhimento e afeto, em vez de punições. Utilizando um cubo mágico, ela o desafia a refletir matematicamente, ao mesmo tempo em que fortalece uma relação de confiança e apoio mútuo.

Além disso, Carla promove uma dinâmica em que seis alunos precisam se apoiar para permanecer em pé sobre uma caixa. Mesmo em um ambiente escolar marcado por violência e silêncio, a professora aposta no diálogo e na cooperação, reafirmando seu compromisso ético.

Observa-se, em várias cenas, a professora enfrentando seus medos diante de colegas, pais e alunos. Mesmo quando seu equilíbrio emocional está abalado, Carla não permite que o medo a paralise. Ela respira fundo, continua sua missão e se mantém firme, movida pelo amor ao seu trabalho e pela crença em sua importância. Essa atitude reflete as ideias de Freire (1997):

Quando começamos a ser envolvidos por medos concretos, tais como o de perder o emprego, o de não ser promovidos, sentimos a necessidade de estabelecer certos limites a nosso medo. Antes de tudo, reconhecemos que

sentir medo é manifestação de que estamos vivos. Não tenho que esconder meus temores. Mas, o que não posso permitir é que meu medo me imobilize. Se estou seguro do meu sonho político, com táticas que talvez diminuam os riscos que corro, devo prosseguir na luta. Daí, a necessidade de comandar meu medo, de educar meu medo, de que nasce finalmente minha coragem. Por isso é que não posso, de um lado, negar meu medo; de outro, abandonar-me a ele. Mas preciso controlá-la e é no exercício desse controle que minha coragem necessária vai sendo partejada. É por isso que há medo sem coragem, que é o medo que nos avassala, que nos paralisa, mas não há coragem sem medo, que é o medo que, ‘falando’ de nós como gente, vem sendo por nós limitado, submetido, controlado (Freire, 1997, p. 39).

Consciente de sua missão e corajosa frente aos desafios, Carla assume e enfrenta as consequências de seus erros com determinação. Sua persistência em seguir adiante, mesmo com ações que podem parecer pequenas diante das adversidades, ilustra o compromisso ético fundamental na prática docente. Essa atitude ressoa com os princípios de Freire, que defende a educação como um processo de libertação e transformação. Carla exemplifica como a prática pedagógica pode ser um meio de promover mudanças significativas, alinhada aos ideais de Freire sobre a importância da reflexão crítica e da solidariedade no ensino. Assim, a trajetória de Carla não apenas valida a tese sobre a ética na educação, mas também demonstra como a atuação docente, guiada por valores como a empatia e a responsabilidade, pode efetivamente contribuir para um mundo mais justo e inclusivo.

Nada disso é fácil de ser feito e eu não gostaria de dar a impressão aos leitores e leitoras de que basta querer para mudar o mundo. Querer é fundamental, mas não é suficiente. É preciso também saber querer, aprender a saber querer, o que implica aprender a saber lutar politicamente com táticas adequadas e coerentes com os nossos sonhos estratégicos. O que não me parece possível é nada ou muito pouco fazer diante dos descompassos terríveis que nos marcam. E em matéria de contribuir para fazer o mundo, o nosso mundo, menos ruim, não temos por que distinguir entre ações modestas ou retumbantes. Tudo o que se puder fazer com competência, lealdade, clareza, persistência, somando forças para enfraquecer as forças do desamor, do egoísmo, da malvadez, é importante. Nesse sentido, é tão válida e necessária a presença atuante de um líder sindical numa fábrica, explicando na madrugada, em frente aos portões da empresa, as razões da greve em processo, quanto a indispensável é a prática docente de uma professora que, numa escola da periferia, fala a seus alunos sobre o direito de defender a sua identidade cultural. O líder operário, no portão da fábrica; a professora, na sua escola, tem ambos muito o que fazer (Freire, 1997, p. 47).

Alunos que gritam

O filme retrata diretamente o cotidiano de uma sala de aula com alunos de 12 anos, um período de transição entre a infância e a adolescência. A narrativa expõe a imaturidade dos alunos e o desejo de terem suas vozes ouvidas, destacando a responsabilidade ética dos adultos em educar através da escuta e do diálogo. Em contraste com a postura autoritária da gestão escolar, que evita o diálogo e recorre a revistas e interrogatórios, a professora Carla se destaca por sua abertura à escuta e à troca, alinhando-se à ideia de Freire (2022) de que a verdadeira educação não pode ocorrer sem comunicação, diálogo e pensamento crítico.

A maneira como a equipe gestora lida com a questão dos furtos, com revistas e interrogatórios, coloca os alunos em uma posição de opressão, tratando-os como passivos e não os convidando a colaborar na resolução do conflito. Conforme Freire (2022, p. 47), essa situação cria uma totalidade desumanizada e desumanizante, que atinge tanto os oprimidos quanto os opressores. Todos, crianças e adultos, se sentem perdidos, mas é responsabilidade dos adultos liderar a busca por uma resolução conjunta e dialogada. Os alunos, em sua imaturidade, precisam do suporte de seus educadores para contribuírem de maneira ética e consciente. Embora não tenham a liberdade, falta-lhes a maturidade para buscá-la de maneira justa.

O aluno Oskar, cuja mãe, funcionária da escola, passa a ser suspeita pelos furtos, tenta em vão obter informações dos adultos sobre o que está acontecendo, ao mesmo tempo em que sofre *bullying* por parte dos colegas. Ele busca saber o que sua mãe fez e do que ela está sendo acusada, e a pressão psicológica que enfrenta diante das diversas formas de violência a que está submetido se torna evidente. Oskar, um aluno de perceptível inteligência, é prejudicado pela incapacidade dos adultos de tratar a questão de forma dialógica.

Oskar tateia sua libertação. Ele deseja que os problemas dos adultos não o afetem e quer que as coisas voltem ao normal, como eram antes do início do conflito. Como uma criança de 12 anos, pouco consciente de sua posição, ele luta para manter sua identidade e viver a vida de estudante. Qual é a extensão de sua conscientização? Oskar acaba por fazer ameaças e reagir com violência, transformando-se no "mau aluno", como descrito por Freire (1981): inquieto e indócil,

revelando sua dúvida, desejando entender as razões dos fatos, denunciando a burocracia e recusando-se a ser objeto de manipulação, não se ajustando às expectativas.

Podemos refletir, a partir das ideias de Freire (2022, p. 44), que, inicialmente, Oskar age como opressor, ou "subopressor". De certa forma, ele sabe que, se não gritar, não será ouvido. Assim, Oskar passa a oprimir não seus colegas — que já o oprimiam em algum momento —, mas a professora, buscando realizar sua revolução privada (Freire, 2022, p. 45), enquanto seus colegas fazem sua equivocada revolução coletiva com a publicação de um jornal.

Diante da falta de escuta, diálogo e informações, e sem serem convidados a participar da resolução do conflito, um grupo de alunos decide produzir uma edição, tanto impressa quanto digital, do jornal da escola, abordando o conflito envolvendo os furtos, as suspeitas sobre alunos e funcionários, e as ações da gestão escolar. Eles elegem a professora Carla, responsável pela acusação contra a mãe de Oskar, como alvo de sua indignação; exatamente a pessoa disposta a dialogar com eles. Na sua falta de experiência na área de comunicação e jornalismo, os alunos acabam espalhando boatos sob a justificativa de proteger suas fontes. Eles buscam entender o que está acontecendo e reivindicam seu direito à informação, um direito que lhes é negado pelos adultos.0,

O sentimento de solidariedade entre os alunos se transforma em um ataque contra Carla, pois ficam sem o suporte dos adultos para estruturar sua ação e investigação em um caminho eticamente orientado. Assim, acolhendo a prática de opressão, os alunos sentem um senso de poder, e essa dualidade entre ser oprimido e oprimir “pode, inclusive, proporcionar o surgimento de um clima sectário – ou ajudá-lo” (Freire, 2022, p. 171). Isso resulta em uma prática mais revanchista do que revolucionária.

Se é por meio da práxis autêntica (Freire, 2022, p. 52), ou seja, ação e reflexão sobre o mundo para transformá-lo, que a libertação dos sujeitos é possível, aos alunos falta reflexão, apesar da ação. Eles não conseguem realizar uma crítica complexa da situação. “O mero reconhecimento de uma realidade que não leve a esta inserção crítica (ação já) não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente porque não é reconhecimento verdadeiro” (Freire, 2022,

p. 53). A inserção crítica só existe “na dialeticidade objetividade-subjetividade” (Freire, 2022, p. 54).

Para Freire (2022), em uma educação problematizadora, humanista e libertadora, o essencial é que os sujeitos lutem por sua emancipação. As ações dos alunos no filme indicam que é necessário um direcionamento crítico para essa luta, superando a falsa consciência do mundo. Melhor seria encarar a situação como um problema existencial, concreto e presente (Freire, 2022, p. 120), que exige uma resposta não apenas no campo da ação, mas também ética. Sem diálogo e mediação de qualidade por parte dos adultos, a reação do grupo de alunos se torna promotora de desinformação e se afasta dos limites éticos.

Retomo agora a análise do autoritarismo, não importa se dos pais e mães, se das professoras ou professores. Autoritarismo frente ao qual podemos esperar nos filhos e alunos ora posições rebeldes, refratárias a quaisquer limites, disciplina ou autoridade, mas também apatia, obediência exagerada, anuência sem crítica ou resistência ao discurso do autoritário, renúncia a si mesmo, medo à liberdade (Freire, 1997, p. 38).

Oskar adota comportamentos inaceitáveis, mas Carla entende que a punição e a pressão não são eficazes na educação ética de um garoto tão jovem, psicologicamente pressionado. O filme dramatiza como Oskar se recusa a aceitar a suspensão e permanece na sala de aula. Ali, ele se desenvolve, demonstra seu potencial e é desafiado. Diante da injustiça, ele já foi violento, e, mesmo no momento da suspensão, ainda consegue resistir.

O final do filme dramatiza a mensagem central que Oskar transmite à escola: a solução para o conflito não é a exclusão do aluno, mas garantir que ele permaneça em seu papel dentro da instituição. A presença firme e compassiva da professora, que se mantém ao lado de Oskar e respeita seu silêncio, permite que ele recupere sua posição de criança e expresse a dor de ver seu mundo desmoronando. A confiança que a professora deposita em sua capacidade oferece o suporte necessário para que ele persista e mantenha seu papel como aluno em constante formação. Assim, mais do que cálculos e algoritmos, a consciência de seu lugar na escola se torna uma conquista significativa do relacionamento entre Oskar e Carla.

A escola que queremos

A política de "tolerância zero" definida pela diretora da escola se manifesta de forma rigorosa: os alunos são revistados, os pais de um aluno imigrante são chamados a justificar o dinheiro que a criança traz consigo, e a diretora insiste que “quem não deve, não teme”. Além disso, os alunos são convocados a denunciar colegas suspeitos de furtos. O vocabulário usado para mediar o conflito é saturado com termos jurídicos e policiais, como investigação, suspeitos e advogados.

É possível que uma abordagem eticamente orientada encontre espaço em um contexto tão punitivo? A diretora afirma que a paz na escola está ameaçada e solicita que os professores cessem a discussão sobre o problema. Diante da incapacidade dos adultos de manter um diálogo respeitoso entre si e da imersão dos alunos em boatos e na busca de culpados, pode-se realmente restaurar a harmonia apenas com o silenciamento? É viável conceber uma escola onde não haja momentos de tensão e conflito durante o processo educativo? O que está sendo negligenciado por essa política de tolerância zero?

Segundo Freire, a solução para o conflito reside na união e no reconhecimento da situação de desorientação coletiva, buscando um caminho comum. A professora Carla, em sua tentativa de diálogo, representa um esforço para enfrentar a opressão que afeta a todos, embora, paradoxalmente, todos se vejam como opressores. Nenhum personagem na escola aparenta estar passivo, aguardando a resolução, mas todos estão perdidos quanto ao caminho a seguir.

Freire enfatiza que o desafio da realidade é enfrentado através de um processo dialético, onde as soluções simples não existem. A judicialização e a espetacularização não são soluções viáveis. “É preciso, enfatizamos, que se entreguem à práxis libertadora” (Freire, 2022, p. 49) e à “transformação objetiva da situação opressora” (Freire, 2022, p. 50).

Os adultos deveriam promover um diálogo aberto com os alunos, integrando-os criticamente na realidade do conflito, considerando tanto sua dimensão objetiva quanto subjetiva. Freire argumenta contra o objetivismo e o subjetivismo isolado, propondo uma dialética constante entre subjetividade e objetividade:

A objetividade dicotomizada da subjetividade, a negação desta na análise da realidade ou na ação sobre ela, é objetivismo. Da mesma forma, a negação da

objetividade, na análise como na ação, conduzindo ao subjetivismo que se alonga em posições solipsistas, nega a ação mesma, por negar a realidade objetiva, desde que esta passa a ser criação da consciência. Nem objetivismo, nem subjetivismo ou psicologismo, mas subjetividade e objetividade em permanente dialeticidade (Freire, 2022, p. 51).

Dessa forma, o grupo de adultos é responsável por liderar a resolução, vendo o conflito como uma oportunidade para reflexão e formação ética dos educandos, reconhecendo-os em sua dualidade de opressores e oprimidos, contraditórios e divididos (Freire, 2022). Isso permitiria a colaboração dos alunos na resolução do impasse que se instalou, comprometendo-se com uma práxis transformadora e construindo uma “pedagogia dos homens em processo de permanente libertação” (Freire, 2022, p. 57).

Freire afirma que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Freire, 2022, p. 71). Esse princípio sublinha que a práxis deve ser associada a um empenho reflexivo e a um diálogo crítico e libertador com os oprimidos (Freire, 2022, p. 72). Em vez de soluções isoladas ou impositivas, a verdadeira transformação surge da colaboração e do engajamento mútuo. Portanto, a resolução dos problemas e a promoção de uma mudança efetiva na escola requerem um processo coletivo e interativo, alinhado com a visão freiriana de que a liberdade e a transformação se dão através da ação conjunta e do diálogo aberto.

A busca por diálogo e mediação por parte dos adultos deve considerar o estágio de desenvolvimento dos alunos. Embora tenham apenas 12 anos, reduzir o conteúdo da comunicação a simples avisos ou silenciamentos ignora o potencial de inteligência e capacidade de reflexão desses jovens no ambiente escolar. Freire (2022, p. 72) afirma que:

O que pode e deve variar, em função das condições históricas, em função do nível de percepção da realidade que tenham os oprimidos, é o conteúdo do diálogo. Substituí-lo pelo anti-diálogo, pela sloganização, pela verticalidade, pelos comunicados é pretender a libertação dos oprimidos com instrumentos de “domesticação”.

No contexto apresentado, a direção e os professores falharam em adotar o “diálogo corajoso” (Freire, 2022, p. 172) com os alunos, um caminho pedagógico para a resolução ética e legítima de conflitos. A

falta de abertura para avaliar coletivamente acertos, erros e dificuldades comprometeu o processo de reflexão e ação simultânea necessário para uma comunicação eficaz. Sem esse espaço para diálogo, os envolvidos foram reduzidos a meros objetos em vez de participantes ativos. A verdadeira mudança requer solidariedade e comunhão, permitindo que alunos e adultos se desenvolvam conjuntamente. A ausência da aposta na faculdade humana fundamental – o uso da palavra, conforme discutido por Ponzio (2010) – evidencia a deficiência da abordagem adotada.

Deve-se também considerar que o processo educativo é intrinsecamente conflitivo, não ocorrendo em perfeita harmonia e concordância entre todos os envolvidos. Além disso, a relação entre compreensão e mal-entendidos é fluida, não sendo necessariamente antagônica.

Geralmente a compreensão é feita de mal-entendidos. Eliminar os mal-entendidos significa pôr em discussão uma relação, um consenso, uma adesão, uma relação de recíproca compreensão. (...) Compreensão e mal-entendido, em uma relação que não é de recíproca exclusão, constituem a condição para o encontro de palavras, a condição para a escuta no seu significado impregnado de dar tempo ao outro, de disposição incondicional ao acolhimento da sua palavra (Ponzio, 2010, p. 18).

O diálogo, portanto, representa o caminho mais ético na busca por novas possibilidades de relação, contrastando com a imposição do silêncio, que é opressiva e sufocante (Ponzio, 2010). A escola deve criar espaço e tempo para uma escuta ativa dos alunos e para um diálogo genuíno com eles. Esse diálogo é essencial para explorar novas palavras e para o verdadeiro encontro, pois encontro é sempre um encontro de palavras.

onde o encontro não é simplesmente com o desconhecido, o encontro com alguém que não conhecia, mas é também encontro com aquele que antes estava já ao meu alcance, na minha cara, no meu dia a dia, é também o encontro com eu mesmo. Bem, cria-se uma espécie de curto-circuito. Acontece isso: há a possibilidade de uma leitura outra que não é mais a leitura dada, simples, óbvia (Ponzio, 2010, p. 29).

Colocar-se em escuta significa simplesmente isso: dar tempo ao outro, o outro de mim e o outro eu; dar tempo e dar-se tempo. Esse não é nem o produtivo tempo de trabalho, mercadoria, nem o relaxante tempo livre. É o tempo

disponível, disponível para a alteridade, a alteridade de si mesmo em relação à própria identidade e a alteridade do outro em relação à sua identidade. Todos os conflitos e todas as guerras nascem de um tempo limitado; chama-se *ultimatum* a notificação de um tempo limitado, e toda guerra que se preze é precedida de um *ultimatum*. Escutar significa, ao invés, deixar tempo ao outro (Ponzio, 2010, p. 25).

Do racional ao razoável: do homem em geral, animal racional, é preciso passar à razão de cada um. A razão não é adequação, não é comodidade, não é consolo, não é render-se, mas é, ao contrário, possibilidade de colocar-se em uma posição de escuta, onde a escuta é a escuta do outro, a escuta do outro eu, a escuta do outro de si mesmo. A única possibilidade de encontro (Ponzio, 2010, p. 28).

Considerando a complexidade das relações no ambiente escolar e as dificuldades que surgem nesse contexto, é essencial que as gestões escolares proporcionem tempo e espaço para a avaliação e reflexão sobre essas relações (Freire, 1997). As escolas que buscamos, e que os alunos necessitam frente aos desafios contemporâneos, devem construir suas práticas com base na abertura para a circulação da palavra. É fundamental que haja um diálogo autêntico, onde os educandos possam falar, ouvir e ser ouvidos. Dessa forma, abre-se espaço para o surgimento de novas palavras e para que a liberdade se consolide com responsabilidade e ética.

Assim, porém, como a liberdade do educando, na classe, precisa de limites para que não se perca na licenciosidade, a voz da educadora e dos educandos carece de limites éticos para que não resvale para o absurdo. É tão imoral ter nossa voz silenciada, nosso “corpo interdito” quanto imoral é o uso da voz para falsear a verdade, para mentir, enganar, deformar. O meu direito à voz não pode ser um direito ilimitado de dizer o que bem entender do mundo e dos outros. O de uma voz irresponsável que mente sem nenhum mal-estar desde que da mentira se espere um resultado favorável aos desejos e aos planos do mentiroso. É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo, o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. O gosto do respeito à coisa pública que entre nós vem sendo tratada como coisa privada, mas como coisa privada que se despreza (Freire, 1997, p. 60).

Sempre conscientes de nossos compromissos éticos, educadores devem lembrar constantemente dos ensinamentos de Freire (1997) de que a prática educativa é um empreendimento sério. Nossa atuação deve

ser guiada pela compreensão de que lidamos com indivíduos completos, que carregam medos, dúvidas e o desejo de se aprimorar. O impacto de nossa participação na formação desses indivíduos pode ser positivo ou negativo, dependendo de nossa postura. Isso exige uma busca contínua por conhecimento, responsabilidade, preparo científico, paixão pelo trabalho e um compromisso firme contra as injustiças. Devemos deixar nossa marca no mundo e contribuir para que os educandos se tornem também presenças marcantes e transformadoras. Nesta missão, o filme *A Sala dos Professores* e o exemplo de força e dedicação da professora Carla Nowak oferecem valiosas lições e inspiração.

Referências

A SALA dos professores. Direção: İlker Çatak. Produção: Ingo Fliess. Alemanha: Sony Pictures, 2023.

FREIRE, Paulo. Algumas notas sobre humanização e suas implicações pedagógicas. In.: FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1981, p. 78-94.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

PONZIO, Augusto. Encontrar as palavras. In.: PONZIO, Augusto. *Procurando uma palavra outra*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p. 13-46.

A complexidade da palavra na enunciação: analisando a relação professor-aluno no caso Joãozinho da Maré sob os estudos de Freire e Bakhtin

Mariane Mendes Gois dos Santos¹

Introdução

O espaço educacional é constituído em múltiplas dimensões, é um campo rico e complexo de interações sociais, culturais e políticas. Olhando em profundidade vimos que o processo de alfabetização demanda uma relação dialógica em que os sujeitos imbricados são mediados pelo objeto do conhecimento onde tanto aluno como professor têm o que dizer, tem saberes sobre os objetos advindos de variadas fontes, isto é, a relação dos sujeitos com a palavra. Neste contexto, este artigo se propõe a articular as ideias de Bakhtin (1997), Bakhtin e Volochinov (2006) e Freire (2014, 1997) para investigar os temas de enunciação que constituem o caso de ensino Joãozinho da Maré (Caniato, 1997), especialmente no que se refere à relação professor-aluno.

Bakhtin (1997) e Bakhtin e Volochinov (2006) destacam que o sentido se constrói na interação entre os sujeitos, sendo a palavra um elemento central na mediação das relações humanas. Sujeito e sentido se constituem na formulação de um pensamento discursivo, a descrição histórica e a intuição estética, compreendem em uma totalidade do ser que os atos reúnem estabelecendo uma cisão entre conteúdo e sentido, para tanto cada ato é único e irrepetível visto que o sujeito sempre se encontra em diferentes formulações. A enunciação, nesse sentido, é um ato de comunicação que envolve múltiplas vozes

¹ Doutoranda em Educação pela FFCLRP/USP e Mestra em Educação pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Membro-pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização, Leitura e Letramento (GEPALLE-USP).

e perspectivas, revelando as complexas dinâmicas de poder e significado presentes na interação discursiva.

A pluralidade de ser e estar com o mundo é um constante jogo dialógico para o sujeito, pois há uma diversidade de ações, escolhas, noções que acampam ao ser, proporcionando o encontro da pluralidade em sua singularidade. Portanto, Freire (2014, 1997), com sua pedagogia libertadora, enfatiza a importância do diálogo, da conscientização e da transformação social. Sua perspectiva educativa destaca a necessidade de um ensino que vá além da mera transmissão de conhecimentos, promovendo uma educação problematizadora, que valoriza a experiência e o contexto histórico-cultural dos alunos, incentivando a reflexão crítica e a participação ativa.

Com o embasamento nos estudos de Bakhtin (1997), Bakhtin e Volochinov (2006), Freire (2014, 1997), estudiosos do Letramento como Tfouni (2010) e Assolini (2020) e pesquisas relevantes que buscam estabelecer uma dialogia entre essas teorias como Zuin, Zuin (2007, 2019) e Zuin, Zuin e Manrique (2011), compreendemos que a articulação entre Mikhail Bakhtin e Paulo Freire permite uma análise aprofundada do caso de ensino Joãozinho da Maré para discutirmos a relação professor-aluno. Para tanto, essa é uma pesquisa qualitativa que tem como base de sustentação das análises dois pilares principais, a Teoria da Enunciação de Bakhtin (1997) e Bakhtin e Volochinov (2006) e os pressupostos teórico sobre a Educação de Freire (1997, 2014).

Nesta perspectiva, o objetivo deste trabalho é investigar os temas de enunciação que emergem do caso de ensino Joãozinho da Maré, analisando como as relações de poder, o diálogo, as contradições educacionais, a mediação dialógica e as expressões plástico-pictóricas que se manifestam na interação professor-aluno. Através das análises desse caso, os educadores são levados a refletirem sobre suas próprias práticas, retomar contradições, tensões e conflitos e buscar por uma prática dialógica e inclusiva nos espaços escolares.

Fundamentação Teórica: a escola enquanto espaço dialógico do ser e do objeto

Nunca a vida foi tão atual como hoje: por um trix é o futuro.
(Lispector, 1978, p. 5)

Compreender o processo de constituição do sujeito requer o entendimento de que sua constituição é ampla, profunda, opaca e oriunda de diferentes fontes referenciais e experienciais. Para tanto, a formação do sujeito estudante e do sujeito professor perpassa pelo processo de ensino e aprendizado, do currículo e da prática educativa. Freire (1997, p. 63), esclarece-nos que “nos tornamos seres especiais e singulares”. É pertinente esclarecer, que nos apoiaremos em Bakhtin (1997) e Bakhtin e Volochinov (2006) para pensarmos a posição de sujeito. Para os autores, o sujeito está intrinsecamente ligado a linguagem, isto é, o sujeito em sua constituição, que nunca termina, é convocado a mobilizar suas noções quando confrontado pelo objeto do processo discursivo. No entanto, para que essa mobilização aconteça o objeto em si também é composto por estas noções, “objeto de conhecimento e de sentimento, mas também objeto de vontade e de emoção” (Bakhtin, 1997, p. 57). Portanto, quando confrontado pelo objeto as noções do sujeito são mobilizadas e com isso, ele consegue formular sua enunciação no processo discurso.

Para além do objeto, o outro é fundamental nesta contextualização do dizer, o outro pode ocupar o lugar do objeto, mas é com o outro que o sujeito enunciador assume uma posição ao falar, ou seja, a partir do outro o sujeito falante fala de uma posição, de um lugar, assim, “o homem enquanto fenômeno natural é vivenciado de forma intuitivamente convincente apenas no outro. Para mim mesmo, não sou inteiramente aparentado ao mundo exterior, e há sempre algo em mim que posso opor a ele.” como esclarece Bakhtin (1997, p. 59). Sobre esta concepção, resgatamos Zuin, Zuin e Manrique (2011) que dissertam sobre os enunciados serem sempre únicos, pois o sujeito falante sempre se dá uma única vez, pois os “sujeitos estão inseridos em uma cultura e possuem também uma leitura de mundo.” (Zuin; Zuin; Manrique, 2011, p. 922).

Complementa-se que para Bakhtin (1997, p. 60) o trabalho empenhado pelo sujeito evidencia a forma plástica que o ser emprega no objeto opositor, isto é, “como espaço de acontecimentos vivo, estético, esteticamente finito e circunscrito.”. Ao passo que o espaço de acontecimentos seja finito, entende-se que nem o objeto nem o sujeito confrontado continuam os mesmos, considerando que os acontecimentos sempre são outros e o outro, enquanto objeto que mobiliza o sujeito, inscreve-se neste lugar de atos irreversíveis e

irrepetíveis, constituindo outro pilar da produção do sujeito – o sentido.

Considerando que as relações sociais são imprescindíveis para o desenvolvimento e constituição do sujeito, o sentido também é o objeto necessário para a posição ativa e libertária do sujeito no meio em que vive. Portanto, como reflete Lispector (1978, p. 13) “tenho que ter paciência para não me perder dentro de mim: vivo me perdendo de vista. Preciso de paciência porque sou vários caminhos, inclusive o fatal beco sem saída.” Assim, na materialidade enunciativa, o sentido nasce absolutamente único ao sujeito, num eterno recomeço, pois, se os pensamentos sempre são outros e novos, as palavras imprescindíveis aos pensamentos são modos de (des)encontros de sentidos únicos e singulares, portanto, “na ordem do ser, a liberdade humana é apenas relativa e enganadora. Mas na ordem do sentido ela é, por princípio, absoluta, uma vez que o sentido nasce do encontro de dois sujeitos, e esse encontro recomeça eternamente” (Bakhtin, 1997, p. 15).

Com isso, torna-se fundamental “considerar os sentidos que os aprendizes dão as coisas ao seu redor, de um modelo como as relações que eles estabelecem com o mundo” (Zuin; Zuin, 2007, p. 51). Nesse trilhar, por meio do diálogo, podemos estabelecer trocas e ampliação de saberes e conhecimentos e sermos mestres-aprendizes do processo de constituição do sujeito, pois, Bakhtin (1997, p. 261) retoma um parecer valioso para o campo da educação, qual seja, “todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”.

Entende-se que com a linguagem o sujeito estabelece relações com si mesmo e com o mundo, porém, se anteriormente este estava na língua, hoje ele está com a língua. Considerar essa mudança vital, permiti-nos alcançarmos uma compreensão mais densa e profunda do vir a ser sujeito, pois ao estar com a realidade o sujeito encontra-se aberto às relações, “entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo” (Freire, 1997, p. 39).

O sujeito dialógico é responsável pela formulação de sua própria historicidade, uma vez que mesmo sendo inacabada, envolve o ato de pensar, de refletir e agir sobre uma ação problematizadora. Em consonância com as ideias freirianas, entende-se que o diálogo “possui

exigências que devem ser cumpridas, sendo princípios da ação dialógica a colaboração e a comunicação, necessárias às relações de autoridade (não autoritárias) e liberdade entre os sujeitos.” (Neves; Oliveira; Bastos, 2021, p. 47).

Para tanto, num processo dialógico entre professor e aluno, a palavra é constituinte como recurso mediador e norteador da construção do conhecimento, sendo elemento de assimilação do saber no processo de ensino-aprendizagem que constitui o desenvolvimento cultural e social (Neves; Oliveira; Bastos, 2021). Nesse viés, entende-se que o “processo de alfabetização, como ação cultural para a libertação, é um ato de conhecimento em que os educandos assumem o papel de sujeitos cognoscentes em diálogo com o educador, sujeito cognoscente também.” (Freire, 2014, p. 39).

E o que vem a ser a palavra? “dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar.” (Freire, 2014, p. 40). Com isso, a prática educativa deve constituir um processo intencional *continuum* e dialógico do saber “por isso nós professores devemos fornecer espaço a esses alunos para o diálogo, propiciando a eles o exercício da dialogia, ou seja, propiciar que tenham e desenvolvam em conjunto uma escuta sensível.” (Zuin; Zuin, 2019, p. 17).

Nessa perspectiva, a escola enquanto espaço dialógico permite ressoar sentidos únicos e irrepetíveis, afinal, o espaço escolar é vivo, pulsante e repleto de sujeitos singulares. Entende-se que ao considerar que os sujeitos do processo discursivo produzem sentidos e que ambos atuam sobre a realidade é pertinente compreender que o tema da enunciação é uma das bases para a compreensão de como os discursos circulam neste espaço, em especial, quando consideramos o fazer docente e a relação professor-aluno, sendo determinado pelos acontecimentos “o tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence. Somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema. Isto é o que se entende por tema da enunciação.” (Bakhtin, 1997, p. 124). Sob este postulado, colocamos em circulação outro conceito bakhtiniano importante, o discurso pictórico, que abarca o atravessamento do discurso indireto no discurso direto, criando efeitos de individualização da enunciação, pois “cria efeitos pictóricos extremamente originais na transmissão do discurso citado. Essa

variante supõe um alto grau de individualização da enunciação citada na consciência linguística, e a capacidade de perceber as representações linguísticas da enunciação” (Bakhtin; Volochinov, 2006, p. 159).

Na prática pedagógica docente, o escutar não pode ser considerado ação externa ao fazer pedagógico, uma vez que ao sujeito-professor cabe “escutar a palavra e ouvir a linguagem” (Bakhtin; Volochinov, 2006, p. 68). Por meio dessa consideração, compreende-se como o processo de significação origina-se através dos atos de fala para um desenvolvimento individual e coletivo do sujeito e do meio que vive, tornando-se imprescindível um trabalho pedagógico com ações emancipatórias e problematizadoras (Neves, Oliveira, Bastos, 2021). Daí emerge a importância da formação continuada para a constituição de um coletivo docente crítico e reflexivo, que para além do posto considera o equívoco, o caos e a desordem que constituem as relações humanas, ou seja, o eu e o outro: “sonhei que brincava com o meu reflexo. Mas meu reflexo não estava num espelho, mas refletia uma outra pessoa que não eu.” (Lispector, 1978, p. 12).

Os processos de formação docente, iniciam-se antes mesmo da própria graduação e prolongam-se por toda a vida do professor, portanto, a escola é o local propício para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem bem como do desenvolvimento formativo do professor. Com isso, entendemos que a prática educativa é plural e não singular, é dialógica e nesse caminho, o ensino tradicional anda na contramão, isto é, marcado por uma relação vertical onde os alunos são vistos como aqueles que nada tem a dizer e as práticas docentes são pautadas em programas, avaliações, conteúdos que fogem à realidade escolar, sendo portanto, “um ser passivo, um receptáculo de conhecimentos escolhidos e elaborados por outros para que ele se aproprie” (Mizukami, 1986, p.18).

Por esse percurso, entende-se que é pertinente e fundante ao fazer docente conhecer sobre os alunos e ter acesso aos seus saberes, como aprendem e como se desenvolvem no meio que vivem. Partindo do pressuposto de que os alunos sabem e ao professor cabe criar situações para ter acesso a esse(s) sabere(s), apoiamo-nos na Teoria Sócio-Histórica do Letramento, formulada por Tfouni (2010), que considera que numa sociedade letrada todos possuem um nível de letramento, não havendo sujeitos iletrados. Visto que o letramento é um processo sócio-histórico e ideológico é preciso considerar que os sujeitos estão

inseridos em contextos únicos para sua formação e desenvolvimento, portanto, todos os sujeitos se encontram em diferentes níveis de letramento.

A formação continuada do professor deve ir para além dos aspectos teóricos e técnicos, precisa englobar e alcançar o espaço onde originam-se as práticas, os saberes das experiências, os saberes com o meio em que vive, bem como os conhecimentos profissionais e didático-pedagógicos, “os cursos de formação continuada podem se constituir em espaços formativos, nos quais haja troca de experiência, ressignificação de saberes e práticas e expressão da subjetividade docente” (Assolini, 2020, p. 178). A Educação, portanto, torna-se artefato fundamental para a transformação social, por isso, a importância de uma formação docente crítica e reflexiva, e que leve os professores a compreenderem como o ensino vem se dando, pois “nenhuma sociedade se afirma sem o aprimoramento de sua cultura, da ciência, da pesquisa, da tecnologia, do ensino. E tudo isso começa com a pré-escola.” (Freire, 1997, p. 36).

Metodologia

Esta é uma pesquisa qualitativa que visa a realização de análise discursiva fundamentada sobre dois pilares principais, a Teoria da Enunciação de Bakhtin (1997) e Bakhtin e Volochinov (2006) e os pressupostos teórico sobre a Educação de Freire (1997,). Para a realização das análises desta pesquisa, trabalhamos com recortes discursivos a partir do caso de ensino Joãozinho da Maré (Caniato, 1997).

É válido destacar que nos apoiamos na Análise Documental como forma de coleta de dados, do caso de ensino Joãozinho da Maré (Caniato, 1997), pois é por meio deste método que “possibilita ao leitor a compreensão de documentos que estão registrados num conjunto de fenômenos humanos, que é objetivo de estudo das Ciências Sociais.” (Júnior; Oliveira; Santos; Schnekenberg, 2021, p. 49). O uso do método de Análise Documental permite a compreensão de vários tipos de documentos, sejam eles escritos ou imagéticos, mas que constitui um processo complexo de seleção do discurso.

Para tanto, nossas análises serão apoiadas na Teoria da Enunciação do Círculo de Bakhtin. O documento que constitui esta

pesquisa é o caso de ensino Joãozinho da Maré (Caniato, 1997) como especificado no início deste capítulo. Este caso foi selecionado em consonância com a proposta do trabalho, isto é, pensar na relação professor-aluno. Entendemos que enquanto fenômeno social, que impacta a realidade educacional, o caso retrata a realidade da escola bem como de seus atores, sendo portanto, “ações que são compreendidas dentro da possibilidade de serem registradas e estudadas logo após o seu ocorrido.” (Júnior; Oliveira; Santos; Schnekenberg, 2021, p. 49)

Voices em Diálogo: Análise Discursiva do Caso Joãozinho da Maré à Luz de Bakhtin

Em geral um pé resvala para o passado, outro pé resvala para o futuro.
(Lispector, 1978, p. 19)

Neste espaço, apresentamos as análises dos resultados que se apoia em uma abordagem fundamentada na Teoria do Círculo de Bakhtin (1997) e Bakhtin e Volochinov (2006), que dá destaque a natureza dialógica do discurso e a interação entre as vozes sociais. Evidenciando a complexidade polifônica e os aspectos ideológicos das interações verbais, serão realizadas análises discursivas com o intuito de investigar os temas de enunciação que constituem o caso de ensino Joãozinho da Maré (Caniato, 1997), no que se refere a relação professor-aluno. Para tanto, iremos nos valer de recortes discursivos do caso de ensino Joãozinho da Maré, que servirão como materialidades enunciativas e considerando os contextos sócio-históricos subjacentes aos sujeitos e aos objetos.

Recorte 1: Infiltração Autoral: Contexto Histórico

O Joãozinho de nossa história é um moleque muito pobre que **mora numa favela** sobre palafitas espetadas em um vasto mangue. **Nosso Joãozinho só vai à escola quando sabe que vai ser distribuída merenda**, uma das poucas razões que ele sente para ir à escola. Do fundo da miséria em que vive, Joãozinho pode ver bem próximo algumas das conquistas de nossa civilização em vias de desenvolvimento (para alguns). Dali de sua favela ele pode ver bem de perto uma das grandes Universidades onde se cultiva a inteligência e se conquista o conhecimento. **Naturalmente esse conhecimento e a ciência ali cultivadas nada tem a ver com o Joãozinho e outros milhares de Joãozinhos pelo Brasil afora. [...]**

Talvez, por frequentar pouco a escola, por gostar de observar os aviões e o mundo que o rodeia, Joãozinho seja um sobrevivente de nosso sistema educacional. **Joãozinho não perdeu aquela curiosidade de todas as crianças; aquela vontade de saber os “como” e os “porquês”, especialmente em relação às coisas da natureza;** a curiosidade e o gosto de saber que se vão extinguindo em geral, com a frequência à escola. Não há curiosidade que agunte aquela “decoreba” sobre o corpo humano, por exemplo.

O caso de ensino intitulado "Joãozinho da Maré" foi escrito pelo Prof. Dr. Rodolpho Caniato em 1997 para a revista "CIENCIA". Caniato, licenciado em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é um estudioso da educação. Em 2017, Caniato concedeu uma entrevista à TV Unicamp, na qual relatou que, durante sua infância, sempre se questionava sobre como os prédios do Rio de Janeiro ofuscavam o brilho das estrelas, fazendo com que poucos conseguissem apreciá-las. Ele também destacou sua mudança para o interior do sertão ainda criança, onde aprendeu a observar as estrelas, mas se distanciou da escola e percebeu a falta que esta fazia em sua formação. Outro ponto importante de sua trajetória foi o retorno ao Rio de Janeiro, onde viveu em um internato e atuou junto com um grupo de estudantes nas favelas da cidade.

A trajetória de Caniato (TV UNICAMP, 2017) não pode ser deixada de lado, pois resulta em um processo histórico de sua própria vivência e suas experiências tornam-se pilares para pensar suas indagações na busca de soluções. Mas para além do que está conhecido, Bakhtin e Volochinov (2006, p. 126), destacam que “o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores.” Assim, o caso de ensino Joãozinho da Maré, reverbera noções subjetivas da presença da vida do autor, visto no trecho: *Naturalmente esse conhecimento e a ciência ali cultivadas nada tem a ver com o Joãozinho e outros milhares de Joãozinhos pelo Brasil afora.* O uso da expressão *esse conhecimento e a ciência ali cultivadas*, apresenta-nos que para o autor o sistema de ensino está fadado a decoreba e apoia-se em uma abordagem tradicional de ensino, levando ao entendimento de que o acesso ao conhecimento é para poucos. Porém, a afirmação do autor, nos causa estranhamento, visto que demonstra uma contradição do processo enunciativo, *nada tem a ver com o Joãozinho e outros milhares de Joãozinhos pelo Brasil*, por mais que

o caso de ensino evidencia a história de Joãozinho, a neutralidade não é possível, pois o sujeito mobiliza-se pelo confronto com os objetos, conforme destaca Bakhtin (1997), e assim, insere-se na história, portanto, *os outros milhares de Joãozinhos* permite englobá-lo enquanto um sujeito que por um tempo se distanciou da escola e que com dificuldade conseguiu retornar para descobrir as respostas para suas perguntas.

É pertinente destacar que para Bakhtin e Volochinov (2006), no contexto narrativo, o autor apresenta ao leitor as características do falante, evidenciando da onde falam, como falam e por que falam. No caso de ensino, o autor apresenta-nos que Joãozinho *mora numa favela e nosso Joãozinho só vai à escola quando sabe que vai ser distribuída merenda*. Tais características, estão intrinsecamente ligadas a vivência do próprio autor, em seu contexto histórico. Como ele mesmo conta, atuou em favelas do Rio de Janeiro, o que permite-nos compreender que ali ele encontrou Joãozinho e milhares de outros Joãozinhos, que ora se aproximaram de si mesmo ora se distanciaram, portanto, destacar para o leitor que Joãozinho é oriundo de uma favela, não é apenas mera coincidência, mas sim, parte da vivência de um autor, que inicialmente parece-nos não se colocar no texto, mas infiltra-se pelas brechas enunciativas. Nesse percurso, o autor preocupa-se em marcar que *nosso Joãozinho vai a escola quando tem merenda*, mesmo sendo a realidade de muitas crianças no contexto histórico educacional de nosso país, o autor reverbera sentidos de que nem todos os Joãozinhos estão nesse local, isto é, vão à escola com frequência. Isso destaca uma brecha considerável no discurso narrativo, pois ao marcar que: *Naturalmente esse conhecimento e a ciência ali cultivadas nada tem a ver com o Joãozinho e outros milhares de Joãozinhos pelo Brasil afora*, é sentenciar todos a passividade do ser e ao silêncio de quem nada tem a dizer (Mizukami. 1986), enquanto os sentidos que circulam, apresenta que tal realidade não é necessariamente de todos, mas do *nosso Joãozinho*, pois o sentido é sempre outro a partir da posição que o sujeito ocupa “uma vez que o sentido nasce do encontro de dois sujeitos, e esse encontro recomeça eternamente” (Bakhtin, 1997, p. 15).

O autor, enquanto um sujeito que se infiltra na história, ocupa o lugar de narrador, mas também daquele que muito foi impactado pelo sistema educacional, mas ora ele é Joãozinho ora é milhares de Joãozinhos, pois ao considerarmos o trecho: *Joãozinho não perden*

aquela curiosidade de todas as crianças; aquela vontade de saber os “como” e os “porquês”, especialmente em relação às coisas da natureza, o autor traz um pouco de si para falar do outro, o que faz com que retornemos a base desta análise, Bakhtin (1997), para quem o sujeito só assume uma posição pelo outro, assim, neste trecho, especificamente, Joãozinho é a personificação dos anseios e desejos do autor, ou melhor, um objeto em si para quem pode repousar a busca incessante pelos saberes da natureza que sempre chamaram sua atenção por meio do céu e das estrelas. Porém, indo além, aqui o autor apresenta pela primeira vez a função social da escola, como aquela que dispõe do saber e que pode ajudar nas respostas dos porquês, pois, “nenhuma sociedade se afirma sem o aprimoramento de sua cultura, da ciência, da pesquisa, da tecnologia, do ensino. E tudo isso começa com a pré-escola.” (Freire, 1997, p. 36).

Recorte 2: A Constituição da Relação Professor-Aluno no Processo Dialógico

Joãozinho ainda não havia sido domado pela escola. Ele ainda não havia perdido o hábito e a iniciativa de fazer perguntas e querer entender as coisas. Por isso, apesar **do jeito visivelmente contrariado da professora, ele insiste.**

J: — Professora, como é que pode ser verão e inverno ao mesmo tempo, em lugares diferentes, se a Terra, que é uma bola, deve estar perto ou longe do Sol? **Uma das duas coisas não está errada?**

P: — **Como você se atreve, Joãozinho, a dizer que a sua professora está errada?** Quem andou pondo essas suas ideias em sua cabeça?

J: — Ninguém, não, professora. **Eu só tava pensando.** Se tem verão e inverno ao mesmo tempo, então isso não pode acontecer porque a Terra tá perto ou tá longe do Sol. **Não é mesmo, professora?**

A professora, já irritada com a insistência atrevida do menino assume uma postura de autoridade científica e pontifica:

P: — **Está nos livros** que a Terra descreve uma curva que se chama eclipse ao redor do Sol, que este ocupa um dos focos e, portanto, ela se aproxima e se afasta do Sol. **Logo, deve ser por isso que existe verão e inverno.**

Joãozinho já é conhecido por nós, um menino da favela da Maré, muito curioso para conhecer o mundo e com muitas perguntas e dúvidas sobre como as coisas funcionam, afinal: *Joãozinho ainda não havia sido domado pela escola*, isto demonstra que ele consegue encontrar brechas e pôr em circulação sua leitura de mundo (Freire, 1997; Zuin; Zuin; Manrique, 2011). Para Freire (2014), o sujeito dialógico é aquele que se responsabiliza pela sua própria historicidade, portanto, filia-se

ao ato de pensar, refletir e agir sobre uma situação-problema, como caracteriza-se Joãozinho: *ainda não havia perdido o hábito e a iniciativa de fazer perguntas e querer entender as coisas*. Portanto, a palavra é basilar para a mediação do processo de ensino e aprendizagem e da relação professor-aluno (Neves; Oliveira; Bastos, 2021). É com a palavra e com as brechas encontradas por Joãozinho que *ele insiste*.

O sujeito-professor não nos é apresentado pelo autor com tantas características específicas, mas ao longo do texto e de sua postura em sala de aula podemos encontrar algumas reverberações de quais posições o sujeito assume ao falar. É pertinente destacar que o autor informa que devido a insistência de Joãozinho sobre as estações do ano, a professora começou a se sentir insegura. Essa informação nos é importante pelo fato de que a docente demonstra estar apoiada em um saber que parece ser absoluto, não está passível de questionamento, pois *apesar do jeito visivelmente contrariado da professora, ele insiste*. Este trecho causa-nos estranhamento, pois está havendo um processo dialógico por todo o caso, o Joãozinho pergunta e a professora se esforça para responder mesmo estando contrariada, isto nos chama atenção, pois quando Neves, Oliveira e Bastos (2021, p. 47) explanam que ao diálogo são “necessárias as relações de autoridade (não autoritárias)”, no caso de ensino funciona uma relação de autoridade autoritária, marcada pela impossibilidade do erro da professora.

Vamos retornar a Joãozinho. É interessante como ele encontra espaços e brechas para questionamentos, visto que de acordo com o caso ele o faz sozinho, ou seja, não temos uma sala repleta de alunos que estão questionando, perguntando e indagando a professora, apenas Joãozinho aparece nesse lugar. É por conseguir assumir uma posição que caminha na contramão da abordagem tradicional que Joãozinho pergunta: *Uma das duas coisas não está errada?*. Mizukami (1986, p. 11), esclarece-nos que ao considerar o modelo tradicional, que paira sobre o caso de ensino, “atribui-se ao sujeito um papel insignificante na elaboração e aquisição do conhecimento”. Esse papel é atribuído a Joãozinho toda a vez que a professora impera sua autoridade autoritária na sala de aula, porém ele ainda não ocupa esse lugar, pois parte da perspectiva de que “não está apenas no mundo, mas com o mundo” (Freire, 1997, p. 39) e com isso, faz uso da linguagem para descobrir o mundo e sua palavra.

Se por um lado temos Joãozinho ainda não domado pelo sistema, do outro temos uma professora que foi ensinada que apenas por este caminho é possível ensinar. Um caminho onde não há erros, não há perguntas e não há o repensar das práticas. Destacamos, que isso diz sobre o sistema, sobre o funcionamento da escola e que, na maioria das vezes, brechas e lacunas são raramente encontradas pelos professores para um ensino com uma outra perspectiva. Tal condição se apresenta quando questionada se há erro e o sujeito-professor responde: *Como você se atreve, Joãozinho, a dizer que a sua professora está errada?*

A situação problema para professora, mas investigativa para Joãozinho, começa por desestabilizar toda a estrutura fixa e imutável do saber docente, que considera a pergunta inesperada do aluno, como um atrevimento. Porém, um deslizamento pertinente acontece aqui, isto é, a professora por si só atribui o erro a si mesma: *sua professora está errada?*, enquanto Joãozinho questiona se o livro não está errado. Cabe-nos retomar Bakhtin (1997, p. 60) para quem o objeto opositor é fundamental no processo discursivo, pois por meio dele que o outro confronta-se constantemente, visto “como espaço de acontecimentos vivos, estético, esteticamente finito e circunscrito”. É nesse compasso que o sujeito-professor também (in)significa seus saberes, pela vivacidade do dizer, porém, aqui, o sujeito-professor se une ao objeto livro enquanto aquele que todo o saber possui, inquestionável, estático, absoluto e a si mesmo silencia e não considerando suas práticas, seus saberes, suas experiências, como nos sugere Assolini (2020). Ao ponto que chegamos, “dentro de mim sou anônimo. Viver exige tal audácia.” (Lispector 1978, p. 23) questiona-se: quem vive mais, Joãozinho ou sua Professora? Aqui não me deterei em refletir com você, leitor, mas deixarei que seus sentidos encontrem caminhos para tal questionamento, que exigirá idas e vindas.

Nesse viés, enquanto ser questionador, Joãozinho ainda na busca por entender, como os livros podem ser tão divergentes de sua própria realidade, compartilha com a professora: *Eu só tava pensando*. Essa expressão remete que o sujeito-aluno presente não se caracteriza como aquele idealizado pelo ensino tradicional, como aquele que nada sabe (Mizukami, 1986), mas sim, um ser vívido, imerso em uma realidade tão singular como os próprios sentidos lhes são. Com Joãozinho, a Teoria Sócio-Histórica do Letramento (Tfouni, 2010) se

fortifica, visto que não há sujeitos iletrados, todos tem saberes, todos pensam, se questionam e buscam por novas respostas considerando suas experiências. Por isso, a sala de aula é constituída pelo inesperado, pela multiplicidade, pela pluralidade (Freire, 1997). Mas destacamos que Joãozinho compreende que ele e a professora ocupam posições diferentes no processo discursivo e com isso “no fundo, a maioria dos educandos que a testam (a professora) o fazem ansiosos para que ela não os decepcione. O que eles querem é que ela confirme que é verdadeira.” (Freire, 1997, p. 56), por isso Joãozinho ao terminar sua reflexão, coloca: *Não é mesmo, professora?*. A busca pela confirmação ou refutação do saber pelo outro dentro do espaço escolar, evidencia a complexidade da relação professor-aluno, conforme nos diz Freire (1997, p. 56) “as relações entre educadores e educandos são complexas, fundamentais, difíceis, sobre que devemos pensar constantemente”.

Portanto, o trecho: *A professora, já irritada com a insistência atrevida do menino assume uma postura de autoridade científica*, não é inovador, visto que a professora já está reverberando sentidos de que ela e o livro são um só, isto é, os saberes livrescos são os seus saberes e assim ela permanece nesse lugar de uma autoridade autoritária. Isso se confirma, com os trechos: *Está nos livros* e *Logo, deve ser por isso que existe verão e inverno*. Aqui queremos dar destaque para a formação continuada dessa professora que nos apresenta algumas brechas, a partir de sua insegurança, irritabilidade com as perguntas, considerando o aluno enquanto um atrevido, sua unicidade com o livro enquanto objeto absoluto do saber. Com essas noções, compreende-se que a formação continuada docente não tem preparado o professor para um processo de ensino dialógico, não tem fornecido subsídios para que possam repensar sua própria prática e indo além, tem formado sujeitos-professores acrílicos. Esse tipo de formação que denominaremos como tradicional, é veemente refutada por Freire (2014, 1997), Zuin, Zuin, (2007), Assolini (2020), Tfouni (2010) e Mizukami (1986), pois não considerar a reflexão, a transformação social, o sujeito é visto enquanto aquele sem palavra e com isso a sociedade pouco muda, pouco se aprimora, porém, ao trazer o letramento docente para dentro da formação continuada, ao valorizar seus saberes e experiências, ao permitir que esse sujeito diga, entende-se que “os cursos de formação continuada podem se constituir em espaços formativos, nos quais haja

troca de experiência, ressignificação de saberes e práticas e expressão da subjetividade docente” (Assolini, 2020, p. 178).

Nesse pensamento, é pertinente retomar Joãozinho que em diálogo com a professora se vale do objeto Sol, enquanto uma materialidade plástico-pictórica (Bakhtin, 1997), para tecer seus questionamentos e conseqüentemente como as estações do ano vão se constituindo a partir dessa estrela. Essa indagação, que não é considerada e respondida pela professora, evidencia que o Sol trazido pelo livro pouco se aproxima do Sol do dia-a-dia de Joãozinho. Não nos referimos ao Sol em si, mas seus significados são completamente distintos. O Sol de Joãozinho é aquele que o lembra todos os dias, pois sua casa não tem janelas, a cada momento está em um ponto diferente do céu, causa um calor demasiado que não parece ser o mesmo Sol do livro, bonito, redondo, amarelo e tão distante: *Está nos livros que a Terra descreve uma curva que se chama elipse ao redor do Sol, que este ocupa um dos focos e, portanto, ela se aproxima e se afasta do Sol*, vejamos como a linearidade se estabelece no dizer da professora. Porém, Joãozinho sabe o calor que o Sol lhe causa não é estável, pois ora essa estrela está mais próxima, ora mais distante. Com isso, evidencia-se a presença do discurso pictórico que sinaliza a singularização do sujeito (Bakhtin; Volochinov, 2006). O sujeito Joãozinho se vale de uma materialidade pictórica, o Sol, para colocar em circulação sentidos indiretos que fortalecem o exposto acima, os livros didáticos pouco dizem da realidade dos alunos e não consideram a singularidade e subjetividade do ser. E assim, como Lispector (1978, p. 26), “de repente eu me vi e vi o mundo”, ao compreender que nossos sentidos não estão presos nas palavras, mas se constituem nas relações com outro, com o objeto e com o pictórico.

Conclusão

Diante do exposto, atingimos o objetivo proposto neste trabalho, investigar os temas de enunciação que constituem o caso de ensino Joãozinho da Maré, no que se refere a relação professor-aluno. As análises discursivas realizadas, fundamentam-se na teoria de Bakhtin (1997) e Bakhtin e Volochinov (2006), nos princípios teóricos de Freire (2014, 1997) e conta com contribuições dos estudos sobre Letramento (Tfouni, 2010; Assolini, 2020), permitiram identificar

quatro de temas de enunciação que aparecerem nos processos discursivos: 1) Diálogo e Poder na Sala de Aula; 2) Contradições Educacionais; 3) Mediação Dialógica; e 4) A Singularização do Sujeito na Educação.

É pertinente destacar que o caso de ensino Joãozinho da Maré (Caniato, 1997), aborda temáticas relevantes que nos levaram a encontrar os temas apresentados acima, diversas vozes falam, como do autor da obra que se entrelaça com Joãozinho resgatando a complexidade da prática educativa. Outro ponto importante diz respeito a própria vivência de Joãozinho, que não está fora da escola, na verdade, por meio dela, o personagem consegue ressignificar seus saberes, mesmo que sob contradição do espaço escolar. Nesse sentido, identificamos como as relações de poder, na grande maioria das vezes, se dá a partir de um aspecto negativo, visto que a Professora assume um local de autoridade autoritária e baseia-se em um modelo tradicional de ensino. Ponzio (2010, p. 24) destaca que “onde tem sujeito, tem objeto, tem tema, e tem o lugar do discurso que os valida e os reconhece como tal”, Joãozinho, portanto, é singular, pois se vale da palavra para questionar e compreender o mundo e com isso, as materialidades visuais e estéticas presentes no texto fortalecem o processo de singularidade e a construção de significados dos sujeitos.

Com isso, concluímos que o trabalho com o caso de ensino Joãozinho da Maré (Caniato, 1997), em cursos e práticas de formação continuada docente, apresenta uma rica oportunidade para o repensar das posições assumidas pelo professor e pelo aluno, bem como a realidade e a singularização dos sujeitos educacionais. Através das análises desse caso, os educadores são levados a refletirem sobre suas próprias práticas, retomar contradições, tensões e conflitos e buscar por uma prática dialógica e inclusiva nos espaços escolares.

Valorizando os saberes do alunado, bem como suas experiências e contextos históricos, os professores conseguem promover um ensino que desperte a curiosidade, o questionamento e a transformação em sala de aula. Dessa forma, a formação continuada alinhada ao trabalho com o caso de ensino Joãozinho da Maré (Caniato, 1997), fornece subsídios teóricos e práticos para o repensar de práticas escolares, para que assumam uma postura crítica e reflexiva criando espaços educativos onde o diálogo constitui a prática.

Por fim, as materialidades enunciativas e os contextos históricos que constituem cada sujeito encontram brechas para reverberarem em seu dizer, evidenciando o processo dinâmico e multifacetado que constitui o ensino e a aprendizagem. Através dos temas de enunciação encontrados nesta pesquisa, podemos compreender a complexidade da relação professor-aluno e a importância de buscar por novas práticas que promovam o diálogo, a singularização e a transformação social, “em vez de dizer "o meu mundo", digo audaciosa: o mundo depende de mim.” (Lispector, 1978, p. 93).

Referências

ASSOLINI, F. E. P. *Professores, leitura e escrita: relações e ecos para seus fazeres pedagógicos*. Curitiba: CRV, 2020.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

CANIATO, R. Joãozinho da Maré. *Consciência/ Com Ciência na Educação*, 1997.

FREIRE, P. *Ação cultural: Para a liberdade e outros escritos*. Editora Paz e terra, 2014.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

LIMA JÚNIOR, E. B.; OLIVEIRA, G. S.; SANTOS, A. C. O.; SCHNEKENBERG, C. F. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. *Cadernos da Fucamp*, v.20, n.44, 2021.

LISPECTOR, Clarice. *Um sopro de vida – pulsações*. São Paulo: Rocco, 1978.

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

NEVES, J. D. V.; OLIVEIRA, G. S.; BASTOS, S. N. D. A produção do conhecimento e a constituição de sujeitos: diálogos com os

diferentes Vygotsky, Bakhtin e Freire. *Comunicação & educação*, n. 2, 2021.

PONZIO, A. *Procurando uma palavra outra*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. ed. 9. São Paulo: Cortez, 2010.

TV UNICAMP. *Memória Científica* - Rodolpho Caniato, Youtube, 2017.

ZUIN, L. F.; ZUIN, P. B.; MANRIQUE, M. A. D.; A comunicação dialógica como fator determinante para os processos de ensino-aprendizagem que ocorrem na capacitação rural: um estudo de caso em um órgão público de extensão localizado no interior do Estado de São Paulo. *Ciência Rural*, Santa Maria, v.41, n.5, p.917-923, 2011.

ZUIN, P. B.; ZUIN, L. F. Formando professores por meio da dialogia entre teoria e prática. In.: ZUIN, P. B. (org). *Aquisição da linguagem na primeira infância: práticas na educação infantil e no processo de alfabetização*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

ZUIN, P. B.; ZUIN, L. F. Proposta de um modelo de desenvolvimento de produtos para propriedades familiares fundamentado na metodologia de Paulo Freire para extensão rural. *Revista Tecnologia e Sociedade*, v. 3, n. 5, 2007.

Mikhail Bakhtin e Pierre Bourdieu: interloquções no campo da educação

Leticia Cavassana Soares¹

1. Introdução

Considerando a importância dos referenciais teóricos para as pesquisas em ciências humanas e, mais especificamente, para contexto educacional, este trabalho tem como objetivo compreender as aproximações entre Mikhail Bakhtin e Pierre Bourdieu no campo da educação. Assim, busca-se promover uma interlocução principalmente entre os conceitos de campo, *habitus*, enunciação e dialogismo, articulando as ideias e concepções que esses autores abordaram em suas obras.

Compreendemos que é possível movimentar algumas aproximações entre as perspectivas defendidas pelos autores, especialmente no que diz respeito à constituição sócio-histórica do sujeito/agente, numa relação de determinar e ser determinado socialmente. De acordo com Anjos (2015, p. 16), os autores “[...] recusam a ideia de que a ação individual seja determinada diretamente pela estrutura social, bem como de que aquela seja completamente independente desta”.

Para tanto, em um primeiro momento, apresentamos uma síntese do percurso acadêmico de Bakhtin e Bourdieu, indicando os aspectos centrais de suas obras e os conceitos geralmente mais utilizados nas pesquisas em educação, dialogando com alguns estudos que apresentam articulações entre os autores. Posteriormente, passamos para a discussão das possíveis aproximações entre conceitos campo, *habitus*, enunciação e dialogismo na interface com o contexto escolar, considerando a especificidade da constituição da formação humana do

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pedagoga no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES).

sujeito/agente na estrutura social. Por fim, tecemos algumas inferências acerca das possibilidades de interlocução entre as principais ideias dos autores no campo da educação.

Assim, no desenvolvimento desta pesquisa qualitativa teórica, almejamos promover uma interlocução entre obras bakhtinianas e bourdieusianas pensando nas suas contribuições para o campo educacional, a partir da perspectiva sócio-histórica-ideológica que traz a centralidade da linguagem para os processos formativos e constitutivos do sujeito social.

2. Contribuições de Bakhtin e Bourdieu para a educação

Nascido em 1895 na cidade de Oriol (Rússia), Mikhail Mikhailovich Bakhtin iniciou seus estudos em História e Filologia na Universidade de Odessa e posteriormente na Universidade de São Petersburgo, concluindo no ano de 1918. Passou a residir na cidade de Vitebsk a partir de 1920, onde trabalhou com cargos ligados ao ensino. Nesse mesmo ano se casou com Helena Okolovitch e posteriormente integrou um grupo de intelectuais e artistas denominado “Círculo de Bakhtin”, dedicado mais diretamente à área das ciências humanas e das artes. As primeiras obras publicadas foram *Freudismo* (1927) e *Marxismo e Filosofia da linguagem* (1929) e até 1963, quando alcançou notoriedade após a reedição da sua tese sobre Rabelais (1965) e também sobre Dostoiévski (1963), trabalhou como professor em colégios e institutos. Já em Moscou, faleceu em 1975².

Pierre Félix Bourdieu nasceu em agosto de 1930 em Béarn, na França. Se graduou em Filosofia na *École Normale Supérieure*, começando a dar aulas em 1955. Foi convocado para o serviço militar em Versalhes e posteriormente na Argélia, trabalhando na Universidade de Argel até 1960. Retornou à Paris nesse mesmo ano para iniciar os trabalhos na Universidade de Lille, se tornando mais tarde “Diretor de Estudos da *École des Hautes Études en Sciences Sociales* e fundador do “*Centre Européen de Sociologie*”. Em 1981,

² YAGUELLO, M. Introdução. In: BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem* – 12ª edição. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

ingressou no Collège de France e após o reconhecimento internacional de seu trabalho, faleceu em 2002³.

Após esse breve e sucinto esboço da trajetória acadêmica de Bakhtin e Bourdieu, buscamos promover diálogos possíveis entre suas obras, principalmente no campo educacional, abordando primeiramente suas contribuições de modo mais geral e entendendo como suas principais concepções e ideias vêm sendo utilizadas nas pesquisas em educação.

Ainda que os principais conceitos bakhtinianos não tenham sido elaborados diretamente para o contexto educacional, identificamos que muitos estudos vêm utilizando as contribuições do autor para compreender as relações dialógicas nos contextos escolares. A pesquisa de Silva e Alves (2014) indica que a apropriação dos estudos bakhtinianos na área da educação no Brasil se situa na compreensão de práticas e vivências ancoradas no conceito de dialogicidade, assim como na produção de sentidos, a partir de conceitos como: dialogismo, responsividade, sentido, significado, exotopia, autoria, ideologia e intertextualidade. Pela centralidade direcionada à linguagem a partir de uma concepção histórica e social, as reflexões bakhtinianas tem colaborado não apenas para a compreensão das questões educacionais, com foco nas interações e relações entre os sujeitos, mas também na colaboração para as ciências humanas de forma ampliada.

Em relação à Bourdieu, Valle (2022) salienta que mesmo que uma de suas principais obras, “A reprodução”, publicado junto a Jean-Claude Passeron, tenha chegado ao Brasil em um momento em que a educação enfrentava consequências do regime autoritário (década de 70), sua obra causou diversas reações, com impactos no cenário nacional. No entanto, apenas a partir de 1990 o autor começou a ganhar destaque nas pesquisas brasileiras, trazendo principalmente uma crítica ao caráter dos sistemas de ensino no que se refere à reprodução e à perpetuação das desigualdades sociais. Dessa forma, as obras bourdieusianas trouxeram para o debate que não basta apenas democratizar o acesso à escola, mas realizar um trabalho pedagógico e investir em políticas educacionais que visem compensar as diferenças

³ CERRI, F. L.; SILVA, J. A. Norbert Elias e Pierre Bourdieu: biografia, conceitos e influências na pesquisa educacional. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 14, n. 26, jan./jun. 2013. p. 171 – 198.

em relação à aquisição de conteúdos sem se ancorar em metodologias que se baseiem no mérito escolar (Valle, 2022).

Nesse cenário, com a proposta de promover uma interlocução entre esses dois autores, concordamos com Grillo (2005, p.152) ao indicar que

[...] as duas teorias não apresentam incompatibilidades teórico-metodológicas, antes suas diferenças advêm das especificidades do objeto de investigação e das condições sócio-históricas nas quais foram produzidas, com destaque para o ambiente intelectual e os consequentes interlocutores de cada autor.

Assim, Bakhtin e Bourdieu formularam suas obras no embate às teorias vigentes em suas respectivas épocas, sendo no campo da filosofia da linguagem no caso de Bakhtin e da sociologia da educação no que se refere à Bourdieu, quebrando paradigmas no período histórico em que viveram (Bakhtin na Rússia do século 20 e Bourdieu na França em 1960 e 1970). Segundo Grillo (2005), a interlocução entre as teorias desses dois autores fornece uma compreensão aprimorada dos fenômenos sociais que foram foco de seus estudos, que são concomitantemente diferentes e comuns.

Especialmente em relação ao pensamento filosófico-linguístico predominante em sua época, Bakhtin e Voloshinov (2006) tecem uma crítica tanto ao subjetivismo idealista quanto ao objetivismo abstrato. Enquanto no subjetivismo idealista a linguagem é entendida como expressão do pensamento, como se o próprio indivíduo fosse a fonte criadora do dizer, no objetivismo abstrato a aquisição da língua ocorre de forma passiva, como se fosse um sistema de signos normativos que se impõe aos indivíduos como algo acabado, estável, imutável. Na perspectiva bakhtiniana, essas teorias não consideram a estrutura social da linguagem, mais precisamente do processo de enunciação, pois “[...] a estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social. A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes” (Bakhtin; Voloshinov (2006, p.130).

Compreendendo que a linguagem se constitui nas interações verbais, a palavra e seu sentido são determinados pelo contexto de enunciação, uma vez que carrega um conteúdo ideológico ou vivencial. Segundo os estudos do círculo de Bakhtin:

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada

tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (Bakhtin; Voloshinov, 2006, p. 115).

Focalizando o aspecto mais sociológico dessas abordagens, Bourdieu também critica o objetivismo e o subjetivismo, pois para ele o indivíduo só pode ser entendido em sua dimensão social, conforme sua bagagem herdada socialmente. Nessa bagagem, fazem parte os fatores objetivos externos ao indivíduo, que não formam um sujeito determinado, nem tampouco um indivíduo isolado. De acordo com Nogueira e Nogueira (2002, p. 19),

O indivíduo, em Bourdieu, é um ator socialmente configurado em seus mínimos detalhes. Os gostos mais íntimos, as preferências, as aptidões, as posturas corporais, a entonação de voz, as aspirações relativas ao futuro profissional, tudo seria socialmente constituído.

Assim, vemos que Bakhtin e Bourdieu trouxeram a centralidade para uma abordagem pensada na perspectiva histórica e social, focalizando o sujeito e sua formação nas relações sociais. Para Grillo (2005, p. 163), essas aproximações estabelecem “[...] a constituição sócio-histórica do sujeito agente que não é um produto de um determinismo mecânico da estrutura, mas também não é uma individualidade auto-consciente e livre de coerções”.

Corroborando com essa perspectiva, Anjos (2015) também afirma que as teorias bakhtinianas e bourdieusianas contribuem para entendermos que as ações dos sujeitos não são independentes da estrutura social, mas também não são completamente determinadas por elas. Portanto, o aspecto sócio-histórico é fundamental para pensarmos a ação individual dos indivíduos, partindo de uma perspectiva de que o sujeito é um produto social ao mesmo tempo que também produz e influencia seu contexto.

3. Algumas aproximações entre Bakhtin e Bourdieu no campo da educação

Na busca por aproximações e interlocuções teóricas possíveis entre Mikhail Bakhtin e Pierre Bourdieu, priorizamos os conceitos de campo, *habitus*, enunciação e dialogismo, compreendendo que essas concepções se complementam e podem produzir reflexões na temática das estruturas sociais e, mais particularmente, na área educacional. Assim, começamos esse diálogo a partir da noção de campo, que se faz presente nas obras dos dois autores (embora mais central nos estudos de Bourdieu), em uma abordagem que relaciona fatores ideológicos, sociais e históricos.

Nessa interface, partimos do pressuposto que, para os autores, o campo consiste em um

[...] espaço social capaz de refratar, traduzir ou transformar as demandas externas, sobretudo da base sócio-econômica comum. Busca-se, em ambos os casos [nas obras de Bakhtin e Bourdieu], escapar à visão que produtos ideológicos refletem diretamente as transformações políticas, sociais e econômicas, tirando-lhes sua autonomia social e também, na visão bakhtiniana, semiótica (Grillo, 2005, p.176).

Sendo assim, considerando que cada campo possui uma linguagem própria e comum, podem ser considerados como espaços simbólicos e ideológicos em que são estabelecidas posições específicas, compostas por hierarquia sociais, na perspectiva que os sujeitos que a ocupam marcam as posições desse campo no contexto social. Segundo Bourdieu (2004, p. 23-24) “[...] só compreendemos, verdadeiramente, o que diz ou faz um agente engajado num campo [...] se estamos em condições de nos referirmos à posição que ele ocupa nesse campo, se sabemos ‘de onde ele fala’”.

Assim, a noção de campo pode ser compreendida como espaços de relações sociais que pressupõem um jogo de disputas e interesses, com valores simbólicos, considerados relativamente autônomos por terem suas próprias leis (Bourdieu, 2004). O campo, na perspectiva bourdieusiana, se constitui um microcosmo marcado por lutas que podem estabelecer tanto a conservação como a transformação. Como afirma Bourdieu (2004, p. 29), “[...] qualquer que seja o campo, ele é objeto de luta tanto em sua representação quanto em sua realidade”.

Os agentes sociais, nesse escopo, são responsáveis por conservar ou transformar os aspectos estruturais do campo, de modo que essas ações dependam diretamente da posição que os sujeitos ocupam na estrutura social. Tais estratégias, segundo Bourdieu (2004), geralmente indicam que o indivíduo socialmente favorecido apresenta uma tendência à conservação, já que manter o *status quo* traz benefícios para manutenção de sua posição.

Os agentes sociais estão inseridos na estrutura e em posições que dependem do seu capital e desenvolvem estratégias que dependem, elas próprias, em grande parte, dessas posições, nos limites de suas disposições. Essas estratégias orientam-se seja para a conservação da estrutura seja para sua transformação, e pode-se genericamente verificar que quanto mais as pessoas ocupam uma posição favorecida na estrutura, mais elas tendem a conservar ao mesmo tempo a estrutura e sua posição, nos limites, no entanto, de suas disposições (isto é, de sua trajetória sociais, de sua origem social) que são mais ou menos apropriadas à sua posição (Bourdieu, 2004, p. 29).

Dessa maneira, ainda que as posições sejam determinantes em relação ao papel dos agentes sociais na estrutura, Bourdieu (2004) ressalta que essa função não é passivamente orientada, como se os agentes não pudessem resistir às forças sociais que movem o campo. Nesse percurso, entra em jogo o conceito de *habitus* (Bourdieu, 2000), que se torna essencial para a compreensão da necessidade de incorporação de práticas para atender às exigências e requisitos de um determinado espaço social. De acordo com Faria e Silva (2000, p. 121), o *habitus* compreende “[...] disposições interiorizadas, estruturas estruturadas e estruturantes, duradouras e disponíveis, com base nas práticas sociais”. Segundo (Bourdieu, 2004, p. 28 – 29),

Os agentes sociais, evidentemente, não são partículas passivamente conduzidas pela força do campo [...]. Eles têm disposições adquiridas [...] que chamo de *habitus*, isto é, maneiras de ser permanentes duráveis que podem, em particular, levá-los a resistir, a opor-se às forças do campo. Aqueles que adquirem, longe do campo em que se inscrevem, as disposições que não são aquelas que esse campo exige, arriscam-se, por exemplo, a estar sempre defasados, deslocados, mal colocados, mal em sua própria pele na contramão e na hora errada, com todas as consequências que se possa imaginar. Mas eles podem também lutar com as forças do campo, resistir-lhes, em vez de submeter suas disposições às estruturas, tentar modificar as estruturas em razão de suas disposições, para conformá-las às suas disposições.

Trazendo essas concepções para o campo educacional, que também é um campo de disputas em que os agentes sociais precisam incorporar práticas e disposições sociais, normas, conhecimentos, modos de fazer e valores que culminam no sentimento de pertencimento a um grupo, no contexto escolar o *habitus* se faz presente em várias frentes. O *habitus* professoral, por exemplo, pode ser entendido como um conjunto de práticas que precisam ser adquiridas para o desenvolvimento da ação docente, que mesmo de forma involuntária os agentes acabam incorporando e, com isso, realizando ações e relações que resultam na lógica de reprodução que permeia o funcionamento escolar.

A noção de *habitus* nos leva a pensar que, ainda que os iniciantes não mostrem uma adesão imediata a certas práticas encontradas, em muitos casos, mesmo involuntariamente, acabam incorporando certos modos de agir estabilizados no campo profissional. Isso em decorrência das próprias condições de realização do trabalho, dentre as quais está o fato de só serem vistos como bons profissionais na medida em que aprendem as “regras do jogo” (Anjos, 2005, p. 19).

Da mesma maneira que no contexto educacional temos o *habitus* professoral, também temos o *habitus* estudantil, que permeia as relações e práticas a serem incorporadas pelos agentes na condição de estudantes. Considerando que, de acordo com Bourdieu e Passeron (2018, p. 27), “[...] de todos os fatores de diferenciação, a origem social é sem dúvida aquele cuja influência exerce-se mais fortemente sobre o meio estudantil”, essa perspectiva destaca o papel da escola no que se refere à perpetuação das hierarquias sociais. Essa compreensão traz à tona novamente a questão central da obra de Bourdieu que consiste na escola como reprodutora e mantenedora das desigualdades sociais. Segundo Valle (2022), “[...] a instituição escolar é utilizada como estratégia que visa o monopólio das posições dominantes, pois exerce um papel determinante na distribuição do capital cultural”.

Assim, no combate à concepção de que as desigualdades são naturais, especificamente em relação à questão do sucesso escolar nas instituições educativas, geralmente amparadas por uma lógica meritocrática que se sustenta a partir da democratização do ensino, as contribuições bourdieusianas possibilitam afirmar que a escola não é neutra. A partir dessa reflexão, Valle (2022, p. 12-13) conclui que

A escola persiste na transmissão de conteúdos tidos como neutros e não tem procurado compensar as diferenças que favorecem essa aquisição. Na medida

em que as oportunidades de escolarização se expandem, o mérito escolar figura como referência essencial de seleção e classificação das novas gerações. As políticas educacionais não têm conseguido, de modo qualificado, combinar o aporte das diferentes ciências (dos conteúdos escolares) com os direitos constitucionais, dadas as condições desiguais de existência da população.

Com Bourdieu (1982) vemos que o sistema de ensino se constitui reflexo do sistema econômico vigente e que, embora tenha uma autonomia relativa, sua aparência neutra e independente se torna um recurso para dissimular a verdadeira função social da escola. Dessa forma, entendendo o contexto educacional como um campo, que para Bourdieu (2004) possui a capacidade de refratar ou retraduzir as questões externas, que são ações que concretizam sua autonomia, podemos articular essas ideias com o referencial bakhtiniano, que também traz essa possibilidade de refração para o campo da linguagem. Segundo Bakhtin e Voloshinov (2006, p. 31), [...] cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social”. Assim, é pela linguagem, que é constituída pelos sujeitos, que o sujeito se forma e se manifesta na realidade. Realidade essa que é discursiva à medida que constrói o mundo e precisa do mundo para existir. De acordo com Bakhtin e Voloshinov (2006, p. 36):

Toda refração ideológica do ser em processo de formação, seja qual for a natureza de seu material signifiante, é acompanhado de uma refração ideológica verbal, como fenômeno obrigatoriamente concomitante. A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação.

A partir desses pressupostos, podemos identificar que não há neutralidade no processo de enunciação, justamente considerando que as especificidades que compõem cada campo da comunicação discursiva agem diretamente na expressão do enunciado. Dessa forma, podemos compreender que o campo se constitui um espaço de refração, no sentido de condicionar a relação do enunciado com outros enunciados, com os interlocutores e com os objetos de sentido (Grillo, 2005).

Nessa perspectiva, marcando a dialogia como vivencial, já que “[...] viver significa participar de um diálogo” (Bakhtin, 2010, p. 29), a interação dos enunciados significa que cada um se insere como um elo comunicação discursiva que são compostos por outro enunciados

(precedentes e posteriores). Também implica salientar que todo enunciado se constrói para encontrar uma resposta, marcando o caráter responsivo do processo dialógico. Conforme afirma o autor,

Ao construir meu enunciado, procuro defini-lo de maneira ativa; por outro lado, procuro antecipá-lo, e essa resposta antecipada exerce, por sua vez, uma ativa influência sobre o meu enunciado (dou resposta pronta às objeções que prevejo, apelo para toda sorte de subterfúgios, etc.). [...]; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele (Bakhtin, 2011, p. 302).

De modo geral, questões como o grupo ou a hierarquia social do interlocutor, assim como os laços sociais presentes na relação dialógica, influenciam o modo como o enunciado será produzido e como os sentidos serão produzidos a partir dos enunciados. Assim o contexto de enunciação designa o campo de comunicação discursiva, que assim como na obra de Bakhtin, na perspectiva bourdieusiana também é crucial para compreensão das relações sociais. Dessa forma, é importante destacar que

Compreender a gênese social de um campo, e apreender aquilo que faz a a necessidade específica da crença que a sustenta, do jogo da linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólica em jogo que nele se geram, é explicar, tornar necessário, subtrair do mundo do arbitrário e do não motivado os actos dos produtores e as obras por eles produzidas e não, como geralmente se julgam, reduzir ou destruir (Bourdieu, 2000, p. 69)

Também podemos pensar que a noção de campo em Bourdieu está relacionada ao horizonte social comum na perspectiva bakhtiniana, uma vez que pressupõe um determinado meio social como um lugar compartilhado, com especificidades de produção ideológica próprias. A partir da compreensão que a consciência individual é composta de forma dialogicamente orientada considerando tanto aspectos internos como externos, essa formulação também é vista em Bourdieu ao analisarmos a incorporação de práticas de dentro do campo em que o sujeito está inserido, as quais também são redimensionadas a partir da posição e do percurso que esse agente social possui nesse campo (Grillo, 2005). Com efeito, pensando na interface desses conceitos para compreensão do papel da educação formação humana, especialmente focalizando a constituição do agente

social, vemos que a interação com a realidade ocorre numa relação concomitante de determinante e determinado, pois o sujeito é determinado pelo meio social ao mesmo tempo que também o determina.

Em síntese, pensar na constituição do sujeito/ agente social implica compreender que “[...] eu não posso passar sem o outro, não posso me tornar eu mesmo sem o outro; eu devo encontrar a mim mesmo no outro, encontrar o outro em mim (no reflexo recíproco, na percepção recíproca)” (Bakhtin, 2011, p. 342). Com efeito, os enunciados incorporados, numa interação constante e contínua com os enunciados que compõem o território comum dos sujeitos, se constituem como socialmente produzidos e compõem a formação do sujeito/ agente social.

A partir dessas concepções, pensar o contexto educacional a partir de Bakhtin e Bourdieu, possibilita abordar suas contribuições em várias especificidades temáticas que integram os debates em educação. Nesse estudo, focalizamos a formação do sujeito/ agente social como resultado da incorporação da totalidade a partir do *habitus*, que se materializa pela linguagem. Em um contexto educacional, implica compreender que os sujeitos que compõem o espaço escolar não são indivíduos abstratos, mas que trazem sua bagagem cultural e que, portanto, são social e historicamente construídos de maneira diferente.

4. Considerações finais

A partir das contribuições identificadas no que tange aos estudos do filósofo russo Mikhail Bakhtin e do sociólogo francês Pierre Bourdieu, foi possível compreender as proximidades entre suas teorias e pensar possibilidades para o desenvolvimento de reflexões acerca do campo da educação.

Considerando principalmente os conceitos de campo, *habitus*, enunciação e dialogismo, destacamos o papel da linguagem na formação histórica e social dos sujeitos, que se concretiza a partir da incorporação de práticas sociais tanto no campo da comunicação discursiva (para Bakhtin) como no campo social (para Bourdieu). Designado pelo contexto de enunciação, o sujeito produz sentidos nas relações dialógicas que compõem o campo e, mais especificamente, o *habitus*, numa perspectiva que permite

compreender que as disposições adquiridas possibilitam a conservação ou a transformação das estruturas sociais.

A partir do exposto, a interface entre as teorias bakhtinianas e bourdieusinas evidenciou que a incorporação da totalidade considerando a centralidade da linguagem se constitui um elemento fundamental para a compreensão da constituição do sujeito/ agente social, demonstrando que as contribuições desses autores no campo da educação e as aproximações entre suas teorias podem fomentar reflexões essenciais no contexto educacional.

Referências

ANJOS, Daniela Dias dos. Habitus, gênero de discurso e gênero de atividade: construtos para compreender o trabalho docente. *Cad. psicol. soc. trab.*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 15-28, 2015. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172015000100002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 30 jun. 2024.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011

BAKHTIN, M. M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 5. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BAKHTIN, M; VOLOSHINOV, N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

BOURDIEU, P. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. Tradução de Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2018

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. 3ª ed. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2000.

DA SILVA, L. S.; ALVES, L. M. S. A. As contribuições do pensamento bakhtiniano para o campo das pesquisas em educação. *Nuances: Estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 24, n. 3, p. 101–117, 2014. DOI: 10.14572/nuances.v24i3.2701. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2701>. Acesso em: 30 jun. 2024.

FARIA, R. M.; SILVA, E. P. e; Uma análise das expectativas de estudo e trabalho de egressos de uma escola pública com base nos conceitos de capital cultural e habitus. In: I Jornada Diálogos em Bourdieu., 2020, São Carlos. *Anais...* São Carlos: UFSCar, 2020

GEGe, Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. *Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin*. 2º d. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

GRILLO, S. V. de C. A noção de campo nas obras de Bourdieu e do círculo Bakhtin: suas implicações para a teorização dos gêneros do discurso. *Revista da Anpoll*, [S. l.], v. 1, n. 19, 2005. DOI: 10.18309/anp.v1i19.461. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/461>. Acesso em: 01 jun. 2024.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 78, p. 15–35, abr. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/wVTm9chcTXY5y7mFRqRjX7m/abstract/?lang=pt#>> Acesso em: 01 mai. 2024

VALLE, I. R. A reprodução de Bourdieu e Passeron muda a visão do mundo educacional. *Educação e Pesquisa*, v. 48, p. e244296, 2022. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/hMZqk7tS7JMvRcTt3nhK47y/#>> Acesso em: 30 jun. 2024

A Prática da Sequência Didática na Educação Infantil: Experiências e Reflexões de uma Professora da Rede Municipal de Ensino de Araraquara-SP

Amanda dos Reis Hermann¹

Introdução

O presente texto é oriundo de experiências e reflexões sobre minhas práticas como Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Araraquara-SP. O objetivo é refletir sobre a realização de sequências didáticas nesta etapa da educação básica e seus impactos na aprendizagem das crianças de três e quatro anos de idade. A discussão aqui abordada será feita à luz da teoria histórico-cultural, da filosofia da linguagem e da pedagogia crítico-libertária.

Leciono na Educação Infantil há cinco anos e, desde que me formei e iniciei na profissão, tento exercitar a práxis, um conceito central na obra de Freire (2021). Essa práxis envolve a integração entre teoria e prática, na qual a teoria não é apenas uma abstração, mas é vivida e testada na prática educativa, e a prática é continuamente refletida e aperfeiçoada com base na teoria, formando um ciclo de ação e reflexão.

Compartilharei algumas vivências ocorridas no primeiro bimestre de 2024. A turma com a qual estou atuando este ano é chamada, na rede em que atuo, de "3ª Etapa", composta por crianças de três anos, algumas das quais completarão quatro ao longo do ano. A turma é formada por quinze crianças, e não conto com auxiliar de sala ou estagiária. Dez dessas crianças já foram minhas alunas no ano passado, o que me permite observar uma continuidade na aprendizagem delas.

¹ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar) e Mestra em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos (PPGL/UFSCar). É professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Araraquara-SP.

No município em questão, contamos com um documento orientador da prática pedagógica intitulado “Documento Orientador Curricular – Educação Infantil” (2023). Este documento é fundamentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Currículo Paulista. O planejamento das atividades a serem realizadas com as crianças deve basear-se nesses documentos e seguir o formato de sequências didáticas. Além disso, há um documento que detalha todos os temas geradores a serem trabalhados por faixa etária e bimestres letivos. Com base nesses documentos, apresento a seguir as experiências e reflexões resultantes de uma sequência didática que realizei com o tema gerador “Identidade”.

Sequência didática – “Identidade – Quem sou eu?”

A BNCC (2017) para a Educação Infantil reestrutura as antigas disciplinas em campos de experiência, que são os seguintes: 1. Eu, o Outro e Nós; 2. Corpo, Gestos e Movimentos; 3. Traços, Sons, Cores e Formas; 4. Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação; 5. Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações.

Os eixos centrais da BNCC (2017) são as interações e brincadeiras. A criança adquire conhecimentos principalmente por meio dessas interações com seus pares e/ou com adultos. O documento enfatiza a importância da intencionalidade educativa, ou seja, a necessidade de ter um propósito e objetivos claros ao realizar uma atividade.

A sequência didática é um conjunto estruturado de atividades planejadas para promover a aprendizagem de um determinado conteúdo ou habilidade, organizadas de forma lógica e progressiva. Nas palavras de Dolz e Schneuwly “Uma "sequencia didática" é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (2004, p.96).

Iniciamos a sequência com a seguinte atividade: “Roda de conversa “Quem sou eu?”. Breve descrição da atividade: “Temos conversar sobre as características de cada um, nome, gostos, o que mais gosta de fazer, se sabe a sua idade etc.”. (Hermann, 2024, trecho extraído do planejamento semanal). Essa atividade de roda de conversa, tem por objetivo do documento orientador curricular “(EI02EO10) Identificar-se como sujeito que possui necessidades,

preferências, costumes, opiniões e vontades próprias, assim como, respeitar essas especificidades do outro”.

Ao longo dessa atividade surgiram várias falas das crianças, algumas interagem mais, outras menos, nem todas permanecem sentadas o tempo todo e prestando atenção, mas a rotina vai possibilitando que aos poucos essas crianças se interessem cada vez mais. Por meio da linguagem, do diálogo, a criança vai adentrando no mundo da significação. As crianças na roda, durante a troca, vão estabelecendo relações, ampliando seu repertório.

Imagem 1. Crianças realizando a atividade de desenho do rosto no espelho



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Dando sequência à atividade, fomos a uma sala com um espelho retangular na parede e propus que as crianças, uma a uma, fosse desenhar o seu rosto que estava refletido no espelho. Esta atividade é pautada pelo objetivo “(EI02EO05) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, valorizando e respeitando essas diferenças”. Além de trabalhar com a imagem da criança, que estava se reconhecendo enquanto sujeito no espelho, também trabalhava a coordenação motora, o movimento de pinça com o canetão e a percepção espacial.

Na **imagem 1** é possível perceber que as crianças se reconhecem no espelho e conseguem esboçar o que enxergam. Tentam fazer o rostinho, com olhos e boca. Outro fato interessante de ser observado é o fato de que elas já realizam o movimento de pinça ao segurar o canetão. Essa atividade deve ser mediada pelo professor, que instiga a criança a se perceber enquanto sujeito. De acordo com Vygotsky (1998), a mediação intencional propicia a formação e o aprimoramento das funções psíquicas superiores. O sujeito internaliza e se apropria dos conhecimentos que são transmitidos por meio da socialização com outras pessoas, utilizando ferramentas e sinais organizados socialmente.

A atividade seguinte foi a confecção de rostinhos com massinha de modelar. Conforme consta em meu planejamento: “Irei entregar um papel sulfite às crianças, contendo um desenho de um rosto e entregar massinha de modelar para que possam montar o rostinho com o que falta, olhos, nariz e boca, também poderão colocar cabelo”. (Hermann, 2024). O objetivo com essa atividade foi “(EI02TS02) Utilizar materiais variados com diversas possibilidades de manipulação”. Também realizamos uma atividade de montar o esquema corporal com diferentes técnicas: massinha, palito de sorvete e canetinha visando a “(EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais”.

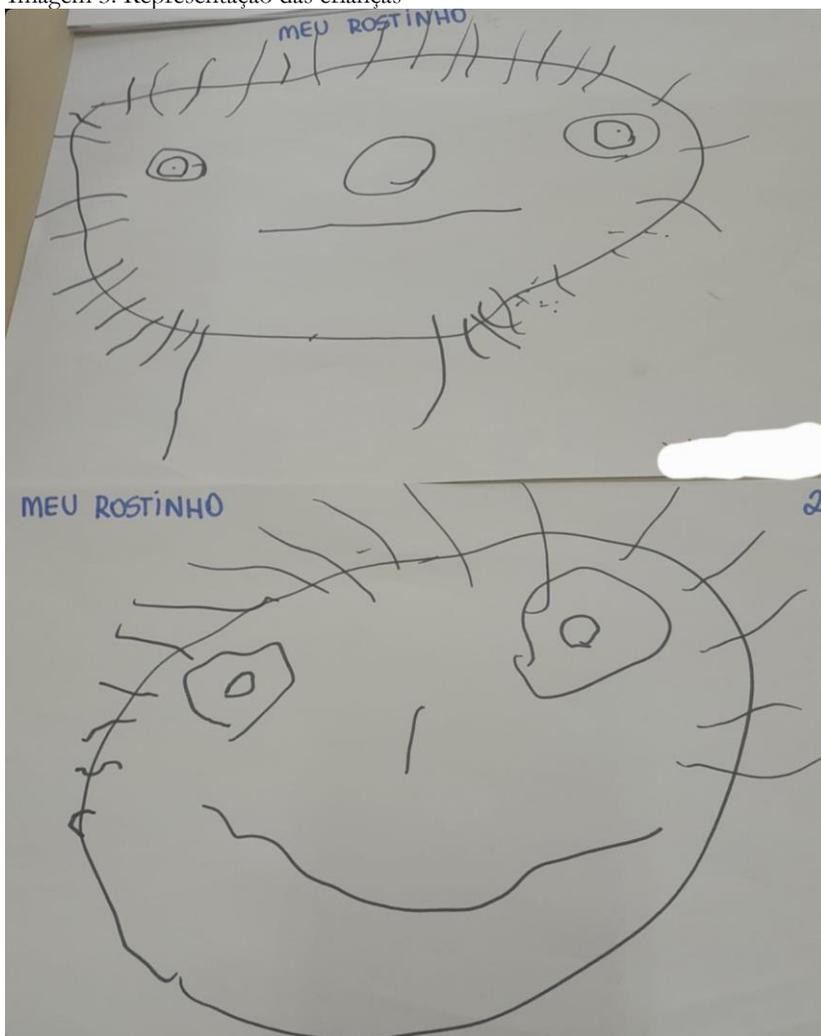
Imagem 2. Rostinhos de massinha e esquema corporal



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Seguimos com atividades de desenho do rostinho e seus elementos e utilizando das diferentes técnicas. Dessa vez foram utilizados o canetão no papel e o giz de cal na lousa da parede externa da escola:

Imagem 3. Representação das crianças



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Neste desenho as duas crianças se espelharam uma na outra e a partir da interação entre elas e a minha mediação realizaram a representação do rostinho delas. Tiveram o cuidado de fazer os olhos contendo dois círculos como se fossem a pupila e a íris. Também fizeram nariz, boca e cabelo. Vygotsky (1998) aponta que todo o avanço intelectual e os processos mentais ocorrem por meio da relação dos sujeitos com seu ambiente e das interações entre as pessoas.

Bakhtin (2011), também afirma que o sujeito se constitui por meio da interação com o outro e com o ambiente social. Assim, a criança na Educação Infantil está inserida nesse processo, aprendendo constantemente com a professora e com os colegas de sala. Elas são sujeitos da linguagem, estabelecem relações discursivas com o mundo ao seu redor, refletindo e aprendendo por meio dessas interações.

Imagem 4. Representação das crianças



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Como na atividade anterior, aqui temos a representação humana, modificando apenas os materiais utilizados, que agora foram o giz de cal e a lousa. Podemos notar a importância do desenho nessa faixa etária em que a criança se encontra.

O desenho é uma forma de expressão para a criança pequena, funcionando como um meio de escrita. Ele é um signo que resulta de interações e está carregado de memória, significado e sentidos. Como uma forma de linguagem, ele pode levar o indivíduo a modificar suas estruturas psicológicas. Inicialmente, ele se manifesta na forma de garatujas, evoluindo para a representação de algo que a criança deseja lembrar futuramente, assumindo a forma de um signo. No contexto das práticas de letramento, o desenho desempenha um papel crucial ao valorizar a produção escrita da criança. Com a mediação do professor, a criança consegue aprimorar seus projetos e compreender os significados associados às suas criações.

Na imagem que segue, a criança realizou a sistematização de um esquema corporal com elementos da natureza, que encontrou pelo parque. Dei-lhe as orientações e ela iniciou a construção do “boneco”.

Imagem 5. Esquema corporal com elementos da natureza



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Freire (2011) afirma que ensinar não se resume a transmitir conhecimentos, mas sim a proporcionar oportunidades para que os educandos, com a mediação do professor, encontrem respostas e construam seu próprio conhecimento com base no que foi aprendido.

Fechando a sequência que aqui foi apresentada, trago duas atividades que contêm a letra inicial do nome das crianças e por fim, uma atividade de construção do nome com alfabeto móvel. A primeira é o traçado da letra feito com graveto na areia e a segunda refere-se a uma atividade com fita e tinta, na qual a criança ao pintar toda a folha e retirar a fita, se deparava com a sua letra: “Já em sala, continuaremos trabalhando a letra inicial do nome. Em uma folha de sulfite irei colar a letra com fita crepe e as crianças com um rolinho e tinta de sua preferência irão passar por cima de toda a folha. Em seguida retiraremos a fita e a mágica acontece, aparece a letra de cada uma”. (Hermann, 2024, trecho extraído do planejamento semanal).

Imagem 6. Letra inicial do nome



Fonte: arquivo pessoal da autora.

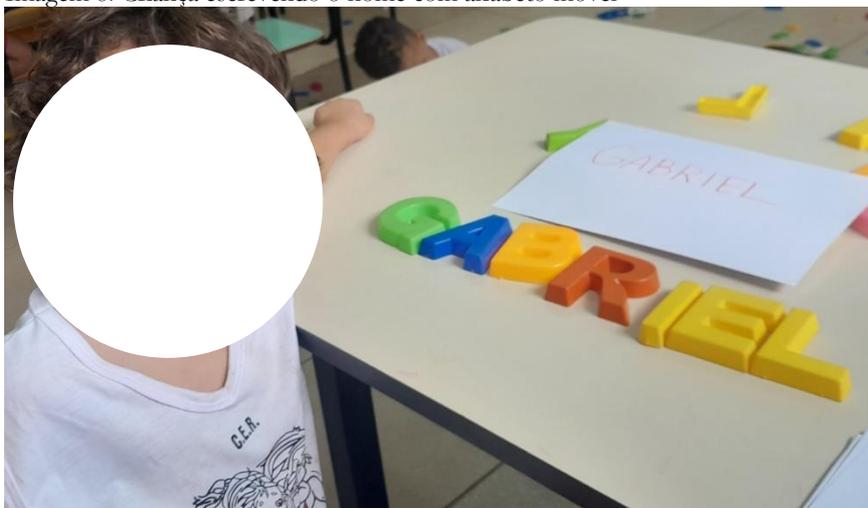
Imagem 7. Letras com tinta e fita



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Possenti (1999) sustenta que as crianças absorvem a linguagem de forma natural ao interagir com falantes, mesmo diante de sua complexidade. Assim, a aprendizagem da língua na escola deve ser igualmente significativa para que as crianças possam aprender de maneira que faça sentido, por meio de práticas que são relevantes e contextualizadas. Assim ao longo dessa sequência as crianças foram caminhando rumo ao conhecimento de si e do outro, quando por interesse delas chegamos às letras do alfabeto. Essa aprendizagem não se deu de forma mecânica, com exercícios de repetição, mas sim de maneira significativa, como na **imagem 6**, na qual a criança risca com o graveto na areia a letra inicial de seu nome, ou na **imagem 7** em que a atividade despertou o interesse nas crianças por gerar o suspense da letra que iria aparecer após a pintura.

Imagem 8. Criança escrevendo o nome com alfabeto móvel



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Finalizo a apresentação dessa sequência realizada no início deste ano de 2024, trazendo a última imagem e reflexão. Aqui temos uma criança que com a minha mediação e observando o nome que eu havia escrito em uma folha, seleciona as letras correspondentes e monta o seu nome.

Ao longo da sequência, a criança foi se conhecendo por meio do diálogo e trocas, foi se entendendo como ser humano, suas características, sobre o seu corpo, até chegar nas letras de seu nome. Trouxe apenas um recorte, pois a sequência se estendia por mais semanas, contendo mais atividades, no entanto, o intuito aqui era apenas fazer uma breve reflexão sobre a importância da sequência didática e da mediação do professor de educação infantil.

Considerações finais

O objetivo deste relato de experiência foi refletir sobre a implementação de sequências didáticas na Educação Infantil e analisar seu impacto na aprendizagem de crianças de três e quatro anos. A sequência didática visa facilitar a construção do conhecimento de maneira coesa e integrada, alinhando objetivos, conteúdos, metodologias e avaliações.

Observou-se que o aprendizado se torna mais significativo quando as atividades são organizadas em sequência, pois isso evita que elas fiquem isoladas e sem conexão, proporcionando uma continuidade que enriquece o processo educativo. Além disso, as sequências didáticas permitem que o professor adapte o ensino às necessidades e ritmos individuais dos alunos, oferecendo suporte e desafios apropriados em cada etapa. Esse planejamento cuidadoso não só melhora a eficácia do ensino, mas também valoriza o processo de aprendizagem, tornando-o mais envolvente e relevante para as crianças. Com atividades bem estruturadas e conectadas, as crianças são encorajadas a explorar, experimentar e aprender de forma ativa.

Percebe-se o quanto a criança é produtora de cultura e possui papel ativo na prática educativa. Sabemos que ao nascer ela já está rodeada por cultura e construções simbólicas, que serão apreendidas por elas, com a mediação e com o meio, através da linguagem, mas para além de aprender, elas irão se inserir nesse universo de significados, e ser participantes dessa cultura.

Segundo Vygotsky (2009), a aprendizagem escolar direciona e estimula processos internos de desenvolvimento. Para ele, a verdadeira humanização da criança ocorre por meio da aprendizagem, que permite a ela incorporar características socioculturais e históricas. Ainda em Vygotsky (1982), a imaginação é a base da atividade criadora, sendo a capacidade que nos possibilita gerar e desenvolver cultura.

Assim, por meio de práticas pedagógicas intencionais, o professor de Educação Infantil desempenha um papel fundamental na construção de um ambiente de aprendizado enriquecedor. Freire (2011), salienta que a responsabilidade do professor vai além de simplesmente transmitir conteúdos; envolve também orientar os alunos a pensarem e agir corretamente. A prática educativa requer que os professores adotem uma postura crítica, promovendo a busca constante pela qualidade na educação e incentivando nos alunos o desenvolvimento do pensamento crítico e da curiosidade.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

- BRASIL, MEC. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.
- DOLZ, Joaquim.; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. – 78ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. – 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra: 2011.
- HERMANN, Amanda dos Reis. *Planejamento semanal* [Relatório pessoal]. 2024.
- POSSENTI, S. *Por que não ensinar gramática?* São Paulo: Editora Ática, 1999.
- SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. *Documento orientador curricular: Educação infantil*. Agosto de 2023.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. – 2ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. – 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *El arte y la imaginación em la infancia*. Madrid: Akal, 1982.

Vygotsky e o significado: alguns apontamentos iniciais

Vinicius Carlos da Silva¹

No âmbito dos estudos basilares da educação, poucos autores se destacaram tanto quanto o russo Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1934). Tendo morrido ainda muito jovem, aos 37 anos, de tuberculose, doença que o assolou por duros 14 anos, sua formação era de origem marxista e “multidisciplinar”, na medida em que se formou em nada menos que 3 disciplinas, História, Filosofia e Direito. Sua produção foi contabilizada em torno de 200 obras entre livros, artigos e estudos, que versavam sobre assuntos variados e que geraram, e ainda geram, discussões e apontamentos em segmentos distintos das ciências humanas, conjunto de obras produzidas a partir de seus 21 anos de idade. Além disso, Vygotsky foi um dos pioneiros em demonstrar como a realidade das interações com o meio social impactam no desenvolvimento educacional da criança.

Tal relação se dava quase que como uma dança, uma interação do jovem sujeito com o ambiente e com as demais pessoas. Nunca havia ficado tão evidente que nenhum homem é uma ilha, afinal, em contraponto com as convicções burguesas que preconizavam a individualidade do sujeito e/ou a mera absorção do conhecimento e do saber por meio da aquisição de informações, Vygotsky já preconizava a importância da compreensão plena dos saberes pelo indivíduo. Seria o seu pensamento do precursor do que viria a ser a famosa abordagem histórico-crítica.

Devido a complexidade e importância de seu pensamento, alguns cuidados devem ser considerados ao se debruçar sobre a obra de Vygotsky. Uma das questões mais importantes a serem consideradas é a qualidade das traduções acerca de sua produção. O

¹ Doutorando em Educação pela UFSCAR, sob orientação do Prof. Dr. Paolo Nosella. Mestre em História pela UNESP (2022), Professor de História Militar Mundial e História Militar Brasileira na Academia da Força Aérea (AFA). E-mail: viniciuscasilva@yahoo.com.br.

movimento ideal para aqueles que desejam investir a fundo o pensamento vygotkiano é de se voltar aos escritos originais do autor, na tentativa de se evitar simplificações e escolhas errôneas dos tradutores, em prol de uma melhor fluidez de leitura, por exemplo, que talvez possa gerar interpretações errôneas ou dúbias. Tal tentativa não é em vão e alguns autores já apontaram a importância de tais questionamentos para uma melhor compreensão de Vygotsky, como Silvana Calvo Tuleski, que busca abordar a integralidade das contribuições do pensador. Em suas palavras:

A preocupação em não ‘distorcer a história’ é relegada em nome da ‘clareza’ dos conceitos, principalmente quando se leva em consideração a importância que o próprio Vygotski deu, em seus trabalhos, ao significado das palavras em relação ao seu contexto. Para ele, as palavras são construções históricas, seu significado não é abstrato e eterno, mas varia conforme variam as relações entre os homens. Os conceitos científicos devem ser entendidos no conjunto das obras do referido autor e em relação ao momento histórico vivido por ele, condições postas por Vygotski e que parecem estar sendo ignoradas pela contemporaneidade, já a partir da tradução de suas obras (Tuleski, 2008, p. 32).

Outro ponto que merece ser destacado é a conjuntura histórica da confecção de seus escritos. Afinal, o início do século XX foi um momento histórico muito conturbado para a história da humanidade, período esse que é perceptível no pensamento Vygotskiano a luz da influência que este sofreu por ter vivenciado a Revolução Russa (1917) e seus desdobramentos. Assim, deve-se ter em mente que:

A Revolução pôs como tarefa primordial a formação do homem novo e de uma escola nova que iria educar esse homem que viveria na nova sociedade socialista. Entre os que pertenciam à intelectualidade russa houve os que ‘aceitaram’ e os que ‘não aceitaram’ a Revolução. Vygotski estava no primeiro grupo e mergulhou de corpo e alma no fluxo das transformações vertiginosas trazidas pela Revolução de Outubro e, entre 1925 e 1930, os estudos da ‘troika’ provocaram também uma espécie de revolução na interpretação da consciência. Em sua fala, em janeiro de 1924, em Petrogrado, Vygotski já defendia que a Psicologia deveria estudar os problemas da consciência na organização do comportamento do homem, mas não como faziam os naturalistas e os fenomenologistas que, ao final das contas, selavam um acordo silencioso, como diz Luria (2001), de que as funções psicológicas complexas – as que nos diferenciam dos animais – não se submetem às investigações científicas (Prestes; Tunes; Nascimento, 2013, p. 55).

Dessa feita, podemos interpretar a Revolução Russa como uma síntese dialética de um processo histórico ainda mais complexo, que englobaria diversas mudanças profundas na Europa de uns séculos anteriores, tais como os grandes deslocamentos de pessoas do campo para as cidades, e a conseqüente formação dos centros urbanos que deram origem às cidades contemporâneas, o colapso total do modo de produção feudal e o advento do capitalismo clássico, de viés industrialista. Além de complexo, deve-se ainda ressaltar que tal movimento não pode ser interpretado como linear, homogêneo e gradativo, mas um processo conturbado e complexo, que devido a sua magnitude e nuances, é distorcido até os dias atuais. (Netto, 1986). Como fruto da violência do capitalismo industrial, e do processo de hipertrofia das relações trabalhistas, também se configurou como um processo violento, no qual estava em jogo mais que uma mera disputa política, mas a sobrevivência dos trabalhadores russos contra as opressões das elites czaristas e da burguesia russa. Nas palavras de Eric Hobsbawm a “[...] Revolução Russa foi feita pelas massas [...], seu destino foi determinado pelas massas russas – por aquilo que elas desejavam ou não apoiariam” (Hobsbawm, 2013, p. 344).

A Revolução Russa exerceria um impacto gigantesco na percepção filosófica e de mundo de Vygotsky, ao ponto deste se assumir enquanto um marxista e passar a desenvolver estudos que defendiam a visão concreta da relação de aprendizagem frente aos dilemas do mundo. Assim, Vygotsky confecciona uma teoria baseada na compreensão de que linguagem e pensamento são indissociáveis um do outro, constituindo-se como funções psicológicas superiores. Tais convicções, calcadas no positivismo, o aproxima de outro grande pensador do período Jean Piaget (1896-1980), psicólogo que defendia que o processo de aprendizagem ocorria por meio da interação de sujeitos com outros sujeitos e com os demais objetos disponíveis no mundo material.

Vygotsky passa então a defender o estudo da relação sociedade/indivíduo para a obtenção do saber, rechaçando as convicções que pregam a existência de características humanas universais que já estariam presentes desde o nascimento nas crianças, bem como de que o processo de aprendizagem não poderia ser simplesmente reduzido a um processo de simples resposta aos estímulos produzidos pelo meio externo. Dessa feita, os indivíduos

teriam uma jornada através do conhecimento, que começaria na infância e perpassaria toda a sua existência, na medida em que nos relacionamos com o meio e com os outros em busca de suprir nossas necessidades mais básicas, transmutando-nos nesse processo.

Todo o desenvolvimento humano se iniciaria na infância, momento no qual a criança desenvolve grande parte de suas funções psicológicas mais elementares, passando a interagir com os demais indivíduos ao seu redor e, conseqüentemente, com a cultura daquele segmento, tendo como consequência o que Vygotsky denominou funções psicológicas superiores. Por meio destas, a criança teria acesso ao controle intencional e consciente de seu comportamento, promovendo ações que lhe garantiriam um relativo livre arbítrio vinculado, naturalmente ao tempo e espaço experimentado por este indivíduo, podendo ser sintetizado da seguinte maneira:

O desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro que indica, delimita e atribui significados à realidade. Dessa forma membros imaturos da espécie humana vão aos poucos se apropriando dos modos de funcionamento psicológicos, comportamento e cultura. Neste caso podemos citar a importância da inclusão de fato, onde as crianças com alguma deficiência interajam com crianças que estejam com desenvolvimento além, realizando a troca de saberes e experiências, onde ambos passam a aprender junto. (Coelho; Pisoni, 2012, 146)

É muito interessante de se notar que a educação proposta pelo autor pode ser interpretada como fortemente inclusiva, sendo as outrora chamadas “deficiências” apenas mais um elemento particular constitutivo do processo de assimilação particular daquele indivíduo em específico, uma vez que a criatividade e o saber são construções baseadas no domínio da natureza e na utilização de instrumentos e ferramentas que auxiliem no processo de aprendizagem, cuja interferência junto ao meio pode ser tanto direta quanto indireta. Qualquer criança portadora de necessidades especiais estaria apta a adquirir os conhecimentos que lhe fossem pertinentes, cabendo ao processo conseguir compreender tais especificidades, o que denominou de lei de compensação. A culpa da “defasagem” do aprendizado passaria a ser da sociedade capacitista em questão e não de uma inaptidão intrínseca ao indivíduo.

Desta feita, pode-se afirmar que Vygotsky não interpreta as limitações biológicas como determinantes para o processo de ensino e aprendizagem. No que tange a biologia, o pensador entendia que sim, o cérebro era o principal responsável pelas atividades intelectuais, no entanto, este possuía a habilidade de aprender ao longo de toda a vida dos indivíduos por meio de incontáveis interações com o meio que não perpassa transmutações e alterações nas capacidades físicas do cérebro. Pessoas portadoras de surdez, cegueira e problemas de audição, na verdade, teriam interações sensoriais distintas com a materialidade do meio que lhe permitiriam uma outra apreensão dos objetos, como no caso da utilização de sinais para a comunicação dos surdos, exemplo esse interessante na medida em que tais signos são distintos e, por mais que possuam atualmente uma base homogênea interpretada mundialmente, possuem também especificidades locais e regionais. Outro ponto que corrobora tais afirmações são as apropriações de aprendizado por meio de estudos de educação musical. (Wazlawick; Camargo; Maheire, 2007, p. 105-113)

Voltando à materialidade, durante as interações das crianças junto ao meio, um importante elemento se mostra um interessante mediador dessa relação: os brinquedos. Por meio destes, as crianças fazem um processo de externalização de seus desejos e anseios mais intimistas e pessoais, quanto de sua plena imaginação, em uma simbiose entre o concreto e o abstrato, entre o mundo da fantasia e o mundo real. Este é um importante momento para o desenvolvimento de suas capacidades mentais, e, em alguma medida, em determinadas brincadeiras, de suas capacidades locomotoras também. O brinquedo assume essa centralidade para o aprendizado lúdico da criança, das brincadeiras de “faz de conta” embasadas pelas histórias infantis contadas e passadas de geração em geração durante muitos séculos e que, na atualidade, passou a ter espaço nas escolas de educação infantil. É justamente por meio de iniciativas de incentivo ao lado criativo das crianças, do estímulo ao desenvolvimento de seu imaginário, que as crianças passam a compreender as regras sociais do meio cultural no qual estão inseridas. Assim:

Mesmo havendo uma significativa distância entre o comportamento na vida real e o comportamento no brinquedo, a atuação no mundo imaginário e o estabelecimento de regras a serem seguidas criam uma zona de

desenvolvimento proximal, na medida em que impulsionam conceitos e processos em desenvolvimento (REGO, 1994, p. 83).

Possivelmente, o que faz com que Vygotsky ainda seja muito lido e relido na atualidade, sendo uma das pedras basilares sobre os estudos de aprendizagem, é a sua defesa em prol do desenvolvimento infantil de maneira a não limitar o aprendizado apenas ao indivíduo, nem a uma limitação biológica, e nem tão pouco a condicionantes que seriam adquiridos apenas na mais tenra idade e descartado posteriormente, muito pelo contrário. Naturalmente, as primeiras interações com os indivíduos e com o meio são fundamentais para o desenvolvimento natural e saudável da criança, no entanto, o aprendizado não poderia ser limitado e condicionado apenas a um estágio específico do desenvolvimento humano.

Um importante segmento para a compreensão dos motivos pelos quais o trabalho de Vygotsky se perpetuou até os dias atuais são seus apontamentos em torno do pensamento e da linguagem. Alexander Luria foi um dos pensadores que chamou a atenção para o assunto. Para ele, o elo condutor desse processo é a palavra que ao manifestar a linguagem de determinado indivíduo e o estabelecimento de seu vínculo com a comunidade da qual está inserido, manifesta a consciência humana e o que Vygotsky apontou como sendo as funções psicológicas superiores. Desta feita, a palavra pode ser dividida em dois elementos principais: a referência que esta faz a determinado objeto, sua ação, relação e o seu significado com este objeto, versus a sua generalização ou sistema de categorias abstrato. Tais relações são mutáveis, mudando conforme as demandas do mundo externo, sendo apropriadas novamente pelo indivíduo, que reconfigura seu aparelho mental para compreender melhor esse novo significado que lhe foi apresentado. Em convergência com o proposto por Vygotsky, que afirmava que a [...] palavra constitui-se em um aparelho que reflete o mundo externo em seus enlances e relações (...) à medida que a criança se desenvolve, muda o significado da palavra, quer dizer que também muda o reflexo daqueles enlances e relações que, através da palavra, determinam a estrutura de sua consciência” (Vygotsky citado por Luria, 1986, p. 44).

O destaque de Luria, assim como de Vygotsky, é apontar o quanto a palavra tem significado intrínseco ao contexto histórico e

social no qual está inserido. Possivelmente, por ter experimentado um mundo pré e pós Revolução Russa, Vygotsky compreendeu que seria absurdo advogar pela “universalidade da palavra”, ou pela sua “imutabilidade”. Influenciado pelo impacto descomunal da Revolução, e pela concretização da teoria marxista em práxis. Palavras como “social”, “unidade”, “coletivo”, “luta”, “trabalho”, poderiam ter existido antes da Revolução, porém, passaram após a culminação do evento, a adquirir um significado particular do que era ser revolucionário e, por que não, do que era ser humano. Nesse contexto, as crianças mais novas passariam a aprender tais palavras já com seu novos significados e as crianças mais velhas, passaram a compreender as mudanças sociais em vigência por meio da comparação entre os significados novos e antigos, ao que Luria afirmaria o seguinte:

[...] A mesma palavra possui um significado, formado objetivamente ao longo da história e que, em forma potencial, conserva-se para todas as pessoas, refletindo as coisas com diferente profundidade e amplitude. Porém, junto com o significado, cada palavra tem um sentido, que entendemos como a separação, neste significado, daqueles aspectos ligados à situação dada e com as *vivências afetivas* [grifo nosso] do sujeito (Luria, 1986, p. 45).

Grande parte da contribuição dos trabalhos de Luria é de ressaltar o quanto Vygotsky possui um trabalho profundamente histórico. É interessante que o autor já havia captado a influência do contexto histórico para a assimilação de saberes pelas crianças, ainda que este estivesse vivenciando, no calor do momento, os desdobramentos da Revolução Russa. Para o pensador, a palavra seria a síntese entre a linguagem e o pensamento, demonstrando que a palavra não existe em si mesma, devendo se relacionar com seu meio para assim, obter o seu significado mais profundo. Compreender essa dinâmica, seria de sua importância para a base do pensamento de Vygotsky, alicerce da teoria histórico-crítica. As generalizações quanto à substância de uma palavra passaria a ser problematizada, na medida em que a mesma só teria sentido ao ser compartilhada. A única maneira de se existir uma relativa generalização seria dentro do seu próprio conjunto social, sendo um reflexo do pensamento coletivamente compartilhado. Não sendo permanente, mudanças sociais, em especial as bruscas, impactam nas mudanças de formas de se pensar e conseqüentemente, na linguagem.

Cabe aqui um importante parêntese, tais apontamentos não retiram de maneira nenhuma a importância da assimilação individual da criança, sendo segmentos que se interferem mutuamente, onde:

Apesar de a significação ser um processo social e dialogicamente constituído, ela tem seu movimento no plano individual. Na criança pequena, emerge, de início a sua capacidade de entender o que as pessoas lhe comunicam e, a partir daí, a apropriação e o uso das palavras. Assim como, na filogênese, a hominização dependeu da linguagem, na ontogênese, a criança vai se fazendo indivíduo dentro da cultura, significando as coisas por meio da atividade mediada, especialmente da linguagem. (Biato; Monteiro, 2007, p.10.)

Diversos pensadores já abordaram o pensamento vygotskiano em suas várias aplicações. Um trabalho se destaca justamente por buscar estabelecer comparativos de várias linhas de pensamento, como o trabalho de Maria da Graça Nicoletti Mizukami intitulado *Ensino: as abordagens do processo* (Mizukami, 1986). A autora sintetiza o pensamento de Vygotsky ao estabelecer critérios comparativos interessantes.² Em termos gerais, Vygotsky privilegia a cultura popular e o contexto sociopolítico e cultural em seus estudos destacando que os setores populares podem participar dos processos culturais. Seu foco está no sujeito e nas maneiras pelas quais o mesmo atingirá a sua emancipação por meio de uma educação crítica e emancipadora de suas amarras, correntes promovidas por poderes vindos de cima, pelas elites e já estabelecidas.

Para tanto a experiência ganharia destaque fundamental. Esse longo e contínuo processo de desmistificação da realidade, produziria uma cultura emancipadora e crítica. O estímulo à participação das pessoas nas decisões políticas geraria tal consciência, promovendo, por meio dos questionamentos, a antítese da “Cultura do Silêncio”, daquela sociedade na qual as interações são simplificadas e alienantes por se configurarem como mecânicas e acríicas. Esse progresso contínuo só seria possível graças a percepção crítica da sobre a realidade e a superação do sujeito-objeto. A educação deveria buscar a

² Uma excelente resenha crítica foi elaborada por Luciana Santos da Cunha, no qual a mesma sintetiza sistematicamente, e de maneira didática, várias áreas da educação. Ver: Cunha, L. A. S. "MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1992. (Temas básicos de educação e ensino)." *Revista de Educação APEOESP* (2017), p. 1-5.

utopia, mas não se esquecer de que educar é um ato político, não é um ato neutro, sendo o próprio processo educacional socialmente constituído um produto de seu tempo e sua cultura, naturalmente.

Já nos escritos de Vygotsky, percebe-se concepções anti elitistas atualmente muito em voga, como a defesa por uma horizontalidade entre professor e aluno. Ainda que haja diferenças acentuadas na contemporaneidade, momento este em que o papel do professor se torna o de mediador dos saberes, justamente devido a historicidade da educação nos dias atuais estar calcada no fácil acesso aos conteúdos, as bases filosóficas do saber, por assim dizer, já eram perceptíveis nos escritos do autor. Não é atoa que tais princípios basilares seriam utilizados no futuro por intelectuais como Paulo Freire e Álvaro Vieira Pinto.

Outro ponto interessante e que merece destaque é a configuração do processo avaliativo, afinal, uma educação realmente emancipatória, não poderia ser enquadrada na mera prova em seu formato tradicional, cabendo então ou a auto avaliação por parte do educando ou uma avaliação conjunta entre esse e seu professor, o que naturalmente estreitaria os vínculos entre ambos.

Naturalmente, a corrente educacional mais criticada por Vygotsky seria a tradicionalista, sendo assim, seria infrutífero analisá-la neste ensaio. Todavia, um comparativo mais interessante se faz presente caso tomemos como foco as abordagens humanistas. No humanismo o enfoque é, por assim dizer, mais subjetivo, ligado diretamente ao sujeito em si. Desta feita, passa a ganhar maior peso o viés psicológico e emocional, como constitutivo a construção da personalidade particular do indivíduo. Tal sujeito está inserido no mundo, porém, é quase que um ente autônomo. A individualidade é tão exacerbada que, nessa vertente, praticamente confere a esse indivíduo o próprio controle de suas interações com os demais e o aprendizado que provém desse contato.

Sendo essa uma vertente constituída no pós-guerra, momento de reconstrução mundial, superação de traumas coletivos pelas nações mais diretamente envolvidas e influência da ameaça constante entre Socialismo *versus* Capitalismo no contexto da Guerra Fria (1946-1991). Abraham Maslow é tido como umas das maiores referências dessa vertente, defendendo que:

1 - Cada um de nós tem uma natureza interna essencial, biologicamente alicerçada, a qual é, em certa medida, “natural”, intrínseca, dada e, num certo sentido limitado, invariável ou, pelo menos, invariante. 2 - A natureza interna de cada pessoa é, em parte, singularmente sua e, em parte, universal na espécie. 3 - É possível estudar cientificamente essa natureza interna e descobrir a sua constituição (não inventar, mas descobrir. (Maslow, p. 27)

Tal viés apresenta uma interpretação bastante distinta das demais, na medida em que refuta a inexistência de uma suposta “natureza humana” ao mesmo tempo em que considera que tal natureza não pode ser determinante da condição de aprendizado dos indivíduos, relegando aos mesmos as suas funções de interação particular e subjetiva na construção do saber. Assim, não se pode condicionar o indivíduo por caracteres biológicos, sociais e psicológicos, devendo assim considerá-los como interferências importantes para o aprendizado subjetivo de cada um e suas nuances, cabendo ao sujeito a centralidade na elaboração de seu próprio conhecimento por meio da experimentação.

Em termos comparativos, enquanto para a análise de Vygotsky a realidade é um fenômeno concreto e político, devendo ser alterada pela participação coletiva e popular, algo alcançado apenas por meio da mudança na consciência de classe do próprio sujeito, para a interpretação humanista a realidade é um fenômeno subjetivo, no qual o ser humano reconstrói o mundo exterior tendo como base a sua própria percepção desse mundo. Assim, a temporalidade, a historicidade do momento histórico vivenciado por este, perde grande parte de sua influência na construção do sujeito.

Sob esse viés, outro ponto que se contrapõe ao abordado por Vygotsky é a questão da autoridade. No viés humanista, a autoridade é esvaziada de sentido, não sendo necessária a importante luta marxista pela superação das injustiças e desigualdades por meio da superação da própria luta de classes. Ao mirar na democracia, de viés burguês, a alternativa apresentada pelo humanismo é a conciliação, celebrada constantemente entre as partes, ou seja, o contrato social de Jean-Jacques Rousseau é a união de todo grupo, de todos os seus membros. Daí a liberdade ser interpretada como pertencente ao indivíduo, sendo o seu exercício realizado na coletividade.

E qual seria então o papel social para a interpretação humanista da educação? A escola seria o ambiente educacional no qual a criança

seria incentivada a experimentar o mundo real e material, por meio da investigação, ato subjetivo e individual. Assim, a criança poderia se descobrir e se formar enquanto explora o mundo. Todas as atividades realizadas em sala de aula com o auxílio da professora que envolvem o desenvolvimento motor e mental das potencialidades da criança, a habilitam para se tornar um agente atuante na sociedade e lhe garantem os instrumentos para tal incumbência.

Considerações finais

Sabemos que são várias as abordagens educacionais, como a tradicionalista, a comportamentalista, a cognitivista e as citadas anteriormente. Cada uma, em sua época e contexto histórico, e respondendo a demandas muito particulares que incomodaram tais grupos sociais, provocaram ao menos, reflexões importantes sobre temas de suma importância.

Ainda que divergentes, devemos ter em mente o mundo que as promoveu. Enquanto a tradicionalista percebia o mundo a sua volta com entusiasmo devido aos inúmeros avanços das ciências ocorridos durante o todo o século XIX, as demais já buscaram responder a eventos históricos mais referentes e pontuais, como nos casos elencados anteriormente.

Se no auge da movimentação popular e esperança na superação das desigualdades proposta pela Revolução Russa, seja no pós Segunda Guerra Mundial (1939-1945) no qual as grandes causas sofrem um enorme abalo e a necessidade de reconstrução dos países se fez muito necessária. Tornou-se, então, evidente a necessidade de, naqueles novos tempos, se pensar (e repensar) como se transmitia o conhecimento e qual era a função do saber.

Ainda com Mizukami, no que tange a nossa formação de profissionais da educação, o contato com áreas e propostas distintas da educação, permite aos professores repensar suas concepções pedagógicas e compreender os pontos positivos e negativos das ideias que nos alimentaram até os dias atuais. Compreender e contextualizar as grandes discussões e respostas apresentadas permeiam a própria consolidação do fenômeno educacional, para além da busca por validações intelectuais. A autora advoga, então, por:

Um curso de professores [que] deveria possibilitar confronto entre abordagens, quaisquer que fossem elas, entre seus pressupostos e implicações, limites, pontos de contraste e convergência. Ao mesmo tempo, deveria possibilitar ao futuro professor a análise do próprio fazer pedagógico, de suas implicações, pressupostos e determinantes, no sentido de que ele se conscientizasse de sua ação, para que pudesse, além de interpretá-la e contextualizá-la, superá-la constantemente. (Mizukami, 1986, p. 109)

Por fim, como parte desse pequeno ensaio de tudo o que foi abordado ao longo dessa jornada na disciplina de *Estudos de Linguagem e Suas Implicações para o Processo de Ensino e Aprendizado*, acredito que é justamente essa percepção mais ampla do estudo das várias vertentes da educação que promove nosso melhoramento enquanto professores e docentes, na medida em que nos abre um leque de possibilidade de trabalho e instrumental crítico para lidarmos com os desafios do dia a dia, bem como com as necessidades educacionais de nosso próprio tempo histórico.

Referências

BIATO, Emília Carvalho Leitão; MONTEIRO, Silas Borges. As relações entre linguagem e cognição: possíveis reflexões acerca dos processos de ensino-aprendizagem. *Caderno de Publicações Univag*, n. 4, 2007.

COELHO, Luana; PISONI, Silene. Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. *Revista e-PED*, v. 2, n. 1, p. 144-152, 2012.

Cunha, L. A. S. "MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1992. (Temas básicos de educação e ensino)." *Revista de Educação APEOESP* (2017): 1-5.

HOBSBAWM, E. J. Podemos escrever a história da Revolução Russa? In: _____. *Sobre História*. Tradução Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p. 332-346.

LURIA, Alexander. *O desenvolvimento do significado das palavras na ontogênese*. A. Luria. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*, p. 43-56, 1986.

MASLOW, A. (1968). *Introdução à psicologia doser* (Álvaro Cabral, trad.). Rio de Janeiro: Eldo-rado.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

NETTO, J.P. *O que é Stalinismo*. 4 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

PRESTES, Z. R.; TUNES, E. Lev Vigotski, a Revolução de Outubro e a questão judaica: o nascimento da teoria histórico-cultural no contexto revolucionário. *Fractal, Rev. Psicol.*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 3, p. 288-290, dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922017000300288. Acesso em: 02 de julho 2024.

REGO, Cristina Tereza. *Vygotsky*. Petrópoles: Vozes, 1994.

TULESKI, S. C. *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista*. 2 ed. Maringá: Eduem, 2008.

WAZLAWICK, Patrícia; CAMARGO, Denise de; MAHEIRIE, Kátia. Significados e sentidos da música: uma breve "composição" a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia em estudo*, v. 12, p. 105-113, 2007.

Leitura de mundo para profissionais da saúde: Olhar para o mundo para cuidar do sujeito

Juranildo Alves de Carvalho Junior

Introdução

Uma vez, aprendi a importância de elaborar e evidenciar os objetivos que norteiam nossa discussão e se você não sabe para onde quer ir, qualquer caminho é o certo, ensinou-me uma professora. No entanto, posso definir a melhor maneira de chegar ao meu objetivo.

Aqui, pretendo construir uma reflexão a respeito da importância da leitura de mundo na formação das profissionais da saúde a fim de promover um cuidado humanizado. Minha vontade de trazer este tema para discussão na Educação, se dá a partir de um trecho de Paulo Freire (1989), que leio em “Importância do ato de ler”, a transcrição de uma palestra no Congresso Brasileiro de Leitura, em Novembro de 1981. Neste fragmento o educador traz de maneira breve, mas que até hoje impacta na Educação e formação das estudantes.

De acordo com ele:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (Freire, 1989, p. 9).

Cabe destacar que o letramento é um processo que transcende o aprender a ler e a escrever, ele fornece ferramentas para que o educando possa compreender e mudar a visão que cada um tem do seu próprio contexto, assim posto por Tfouni (2006, p.20): “enquanto a alfabetização trata da aquisição da escrita por um indivíduo ou grupo de indivíduos, o letramento foca nos aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”. Na leitura que eu faço e que dialoga com a minha realidade é a que pretendo trabalhar aqui é de que com a Educação de profissionais da Saúde e com a

Educação em Saúde deve ocorrer um processo semelhante assim promovendo um cuidado da saúde integral.

É fundamental que as profissionais da saúde não apenas dominem o conhecimento técnico e científico, mas que também desenvolvam um letramento crítico e humanístico. Isso implica em uma formação que contemple a compreensão dos contextos sociais, culturais e históricos em que os pacientes estão inseridos. A prática da saúde deve ir além da aplicação de procedimentos médicos; deve envolver uma interação empática e informada, que considere as particularidades de cada indivíduo e comunidade.

A Educação em Saúde, por sua vez, deve promover o empoderamento dos sujeitos e das comunidades, permitindo-lhes tomar decisões informadas sobre sua saúde. Isso inclui a capacidade de interpretar informações médicas, entender as implicações de diferentes escolhas de tratamento e adotar hábitos de vida saudáveis. O letramento em saúde, portanto, é um componente essencial para a promoção da saúde pública e para a redução das desigualdades sociais em saúde.

Para atingir esses objetivos, é necessário implementar estratégias educativas que valorizem o diálogo, a reflexão crítica e a participação ativa dos educandos. A educação tradicional, muitas vezes centrada na memorização de conteúdos, deve dar lugar a abordagens mais dinâmicas e interativas, que incentivem a autonomia e a Co construção do conhecimento. Dessa forma, tanto os profissionais da saúde quanto os pacientes estarão mais preparados para enfrentar os desafios de um mundo em constante transformação.

Sobre o conceito de saúde

Ao longo de minha breve experiência como estudante e profissional da saúde, descobri que o conhecimento técnico e científico é essencial para os profissionais da saúde. No entanto, há um aspecto que, embora seja igualmente importante e pode ser subestimado por olhos desatentos: a capacidade de fazer uma leitura profunda do mundo ao redor, levando em conta as diferenças individuais e regionais, respeitando a territorialidade e as dificuldades de acesso de cada pessoa.

Profissionais da saúde, mais do que nunca, estão sendo desafiados a compreender não apenas as condições físicas das pacientes, mas também os contextos sociais, econômicos e culturais que moldam suas vidas e influenciam sua saúde, a fim de fornecer um cuidado centrado na paciente. Esse cuidado humanizado, busca desvincular a saúde da mera cura da doença.

Cabe aqui trazer que, assim como afirma Moacir Seliar (2007) o conceito de saúde é profundamente influenciado pelo contexto social, econômico, político e cultural em que está inserido. Isso significa que a saúde não tem um significado universal e imutável; ao contrário, sua interpretação varia amplamente entre diferentes grupos e épocas. A percepção de saúde é moldada por fatores como a classe social, os valores individuais e as crenças científicas, religiosas e filosóficas predominantes. As pessoas de diferentes estratos sociais podem ter acesso desigual a recursos de saúde, o que afeta suas definições e experiências de bem-estar.

Além disso, as concepções científicas e os avanços médicos influenciam diretamente o que é considerado uma condição saudável, enquanto as crenças religiosas e filosóficas podem proporcionar diferentes perspectivas sobre o cuidado do corpo e da mente. Da mesma forma, a definição de doença é igualmente variável e contextualmente dependente. Condições que hoje são reconhecidas como doenças podem não ter sido vistas dessa forma em outras épocas ou culturas. Por exemplo, certas condições mentais que são atualmente diagnosticadas e tratadas pela medicina moderna eram, em tempos passados, interpretadas como possessão espiritual ou desequilíbrio de humores corporais.

Esta oposição do saudável e do doente, entre o que é visto como normal e o que pode ser visto como patológico, é discutido por Canguilhem (2009, p. 59), segundo ele: “se o normal não tem a rigidez de um fato coercitivo coletivo, e sim a flexibilidade de uma norma que se transforma em sua relação com condições individuais, é claro que o limite entre o normal e o patológico torna-se impreciso” e nas realidades as quais estamos inseridos hoje, estes são determinantes sociais.

O papel do doutor

No entanto, tentemos sair da posição que frequentemente assumimos como profissionais da saúde, usando uma linguagem complicada, tecnicista e rebuscada que nos dá, entre outras vantagens, uma posição de "autoritarismo". É comum colocarmos as figuras médicas a responsabilidade principal pela tomada de decisões sobre a saúde.

Este caminho, entretanto, pode nos levar de volta a um entendimento raso da saúde. Os "doutores" assumiram um papel na medicina que é sim indiscutivelmente importante, entretanto ao aplicar somente as ciências médicas, não estão promovendo um estado completo de bem-estar físico e mental. Para ajudar esta pessoa a mudar a realidade que a adoce, esta cuidadora da saúde deve oferecer um cuidado humanizado e centrado na paciente.

Cabe ressaltar que estas doutoras aqui trazidos, não necessariamente são as médicas, mas sim as agentes de cuidado de saúde ao qual a população tem contato, para o cuidado de saúde, quase como um pronome de tratamento para os profissionais da saúde, que apesar de satisfatório — e facilmente inflar o ego de recém-formada — carrega consigo aqueles mesmos riscos de descartarmos o conhecimento popular que as pacientes podem trazer, ignorar fatos para que se encaixe no que nós esperamos que seja a doença daquela pessoa. Afinal, é comum darmos mais atenção ao que acreditamos ser a "doença", quando na verdade esta é somente um sintoma.

Por exemplo, ao atender uma paciente podemos elaborar toda uma hipótese diagnóstica, prescrever remédios, tratamentos, fazer encaminhamentos, tudo isso é em vão quando ouvimos desta mesma paciente: "Será que eu posso ir? É que eu moro na rua e se não for agora não terei o que comer ou onde dormir". Aqui sei que falhei ao tentar elaborar uma hipótese ou buscar nas minhas vagas referências uma patologia que se encaixasse ao que acredito que seja a doença. Falhei no principal: na parte humana, na empatia e no cuidado do indivíduo e não da doença.

Neste momento, relembro de uma frase comumente associada ao psiquiatra e psicoterapeuta suíço, fundador da psicologia analítica Carl Jung: "Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma humana", apesar de

ser difícil identificar a autoria desta citação, acredito que faz sentido para o que estamos tentando falar.

Sobre a humanização na Saúde

Apesar de o conhecimento teórico, técnico e científico ser — sem sombra de dúvidas — fundamental para a prática profissional, ter esta leitura empática da realidade será o que realmente fará diferença na atenção ao bem-estar físico e mental. Somente ao aplicarmos um cuidado voltado diretamente nas pessoas, levando em conta a inclusão das diferenças nos processos de gestão e de cuidado (Brasil, 2014) poderemos realmente promover a saúde integral e universal, assim como define os princípios do Sistema Único de Saúde, através da lei 8080/90 (Brasil, 1990).

É compreensível, entretanto, se estiver se questionando como conectar a Educação, a leitura de mundo e a humanização em saúde. A primeira coisa a fazer é entender o que é a humanização na saúde, para que possamos entender sua importância na saúde e, finalmente, entender como a leitura do mundo afeta o cuidado. De acordo com o Dicionário da Educação Profissional em Saúde (Pereira, 2008): “a humanização na saúde consiste em práticas concretas que buscam aprimorar a saúde e valorizar os indivíduos. A melhoria do atendimento aos usuários dos serviços de saúde está diretamente relacionada à melhoria das condições de trabalho dos profissionais e à participação ativa de todos os envolvidos no processo de cuidado” (p. 243).

Este princípio, que integra atenção e gestão está expressa nas diretrizes do Sistema Único de Saúde brasileiro desde 2003, por meio da Política Nacional de Humanização (PNH). A humanização incentiva um cuidado focado na paciente respeitando sua dignidade e contexto social, contribuindo para a promoção de sua autonomia, capacitando-a a tomar decisões informadas sobre sua saúde e tratamento. (Brasil, 2004)

Além disso, a ideia de um cuidado de saúde mais humanizado não é novidade, tão pouco recente. Ainda em 1854, Florence Nightingale foi pioneira naquilo que conhecemos como cuidado humanizado da paciente. A mãe da enfermagem moderna faleceu em 1910, mas seu legado ecoa até hoje no cuidado de paciente (Costa et. al, 2009). A partir dela, a enfermagem assume um papel fundamental

na Educação em Saúde da população, a “Dama da Lâmpada” — como ficou conhecida — incentivava seus alunos a respeitarem a diversidade cultural e religiosa dos pacientes, assim como suas necessidades e preocupações individuais, sem ignorar os fatores econômicos e sociais envolvidos no cuidado.

Sua trajetória histórica mostra a importância de enfermeiros pensarem de maneira crítica e holística, especialmente em situações adversas. Era crucial que as enfermeiras pensassem criticamente sobre o cuidado a paciente, realizando ações apropriadas e necessárias para promover a cura (Riegel et al., 2021). E esse modo de ver a saúde e as pacientes vai para muito além da enfermagem.

Ao considerar a realidade na qual o sujeito está inserido, a profissional de saúde pode fazer mais do que apenas enxergar como alguém doente. Ela pode, e deve, compreender de forma holística e integrada, para tratar não apenas a doença, mas também a realidade que afeta sua saúde. Esse entendimento globalizado permite que o tratamento seja mais eficaz, pois leva em conta os diversos fatores sociais, ambientais e emocionais que influenciam a condição de saúde de quem precisa de cuidado.

Esse olhar abrangente é essencial para desenvolver uma prática médica que vá além da simples prescrição de medicamentos, envolvendo-se profundamente na vida da paciente e nas circunstâncias que moldam sua saúde.

A abordagem ampliada é crucial, pois muitas vezes as doenças não são apenas reflexo de condições biológicas, mas também de contextos sociais e econômicos adversos, tal como: o desemprego, a precariedade habitacional e a violência urbana podem contribuir significativamente para o adoecimento psíquico. Ao adotar uma perspectiva mais abrangente, o profissional de saúde pode identificar e abordar fatores de estresse, condições de trabalho inadequadas, acesso limitado a recursos e apoio social, entre outros. Isso permite a criação de estratégias de intervenção mais completas e personalizadas, que consideram a totalidade da experiência de vida da paciente.

O filósofo sul coreano Byung-Chul Han, em “A Sociedade do Cansaço” (2017) levanta uma reflexão que acho importantes discutirmos. Segundo ele, nos sistemas sociais de capitalismo tardio quando mudam as dinâmicas de dominação, a repressão e cobrança deixa de ser externa e passa a ser interna, gerando uma necessidade

intrínseca de produtividade. Quando não conseguimos atender a esta cobrança gera ou potencializa por ele chamadas de doenças neuronais (Burnout, THAH etc.). Em outras palavras, hoje não existe mais mecanismos de repressão e cobrança, mas o próprio sistema ao qual estamos inseridos pode nos adoecer.

Além disso, é fundamental que a profissional de saúde promova a conscientização tanto em si mesmo quanto nas pacientes. Ela deve atuar como um facilitadora, encorajando a paciente a compreender as causas sociais e estruturais de suas doenças e a participar ativamente na busca por soluções. Uma paciente que apresenta sintomas de ansiedade pode estar enfrentando problemas financeiros, falta de apoio familiar ou um ambiente de trabalho hostil dentre outras inúmeras possibilidades. Sem considerar esses aspectos, o tratamento pode até tentar resolver o sintoma, mas somente quando consideramos outros fatores da vida das pacientes é que podemos promover um cuidado integral da saúde.

É aqui que a leitura de mundo se insere, quando a profissional não está atenta a esta leitura crítica do mundo, ela é incapaz de cuidar de forma eficaz do sujeito. Essa leitura de mundo não se restringe somente as profissões do cuidado, o sujeito quando não possui essa reflexão crítica da realidade a qual está inserida é incapaz de mudar a realidade que o adocece, e talvez por isso que foi observado um movimento de “ataque” a educadores como Paulo Freire, que promoviam a emancipação destes sujeitos.

A profissional deve ser capaz de identificar os determinantes sociais da saúde que impactam a vida da paciente e é somente assim que poderá intervir de maneira significativa. Isso significa olhar para a paciente como um pessoa inserida em um contexto dinâmico e interconectado. É preciso enxergar a paciente não como um sujeito passivo, mas como um parceiro ativo no processo de cura. Essa abordagem fomenta a autonomia e seu empoderamento, permitindo que ele seja um agente transformador de sua própria realidade. Quando a paciente se sente parte integrante do processo de cuidado, ele se torna mais engajado e responsável por sua própria saúde.

Entretanto, é importante ressaltar que aquela figura do “doutor” — aqui utilizando propositalmente artigo masculino — hoje não deve ser colocado em um lugar de autoridade incontestável no campo da saúde. Já que essa centralização do conhecimento também pode ter

contribuído para uma abordagem mais hierárquica e menos participativa na relação entre profissionais e pacientes. Atualmente, com a crescente valorização da educação popular em saúde, há um movimento em direção a uma prática mais colaborativa e inclusiva, onde o conhecimento dos pacientes e das comunidades é reconhecido e valorizado.

Uma mudança na estrutura hierárquica dos responsáveis pela saúde, tem o intuito de não apenas democratizar o acesso à informação, mas também empoderar os indivíduos para que se tornem protagonistas de sua própria saúde. Ao visitar uma aldeia de povos originários, grupos quilombolas, periferias e outros grupos colocados à margem da sociedade, as profissionais da saúde —que estão lá com o intuito de promover saúde — não pode se colocar em um lugar de não debate e autoritarismo, visto que os conhecimentos populares, tradições, experiências possuem grande importância no processo de cuidado da saúde. (Santos da Costa et. al., 2017)

Caso você esteja se perguntando “mas por que o profissional de saúde deve levar em conta os saberes populares no tratamento de saúde se nossa prática é guiada pela ciência?”. Assim como afirma

O conhecimento popular, em geral, não se baseia em meros achismos ou especulações, mas remonta a tradições de cura e a costumes que, quando bem-sucedidos, por meio de evidências e experiências positivas com ervas, rezas ou rituais, foram repassados de geração para geração sob a forma de lendas ou receitas caseiras. Muitas delas despertaram o interesse da comunidade científica e da indústria farmacêutica, que passaram a analisar tais práticas sob uma óptica metodológica. (Santos da Costa et. al., 2017, p. 113).

O Brasil é um país com proporções continentais e possui uma diversidade étnica e cultural, e ao promovermos aquele mesmo princípio do SUS de Equidade e partindo daí, precisamos enquanto promotores de saúde, contextualizar outros modos de olhar o contexto, ou seja, ler a situação de cuidado ao qual a pessoa e nós nos inserimos.

É indiscutível que as universidades brasileiras são muito mais brancas que a própria sociedade brasileira, e por isso é extremamente importante inserir uma leitura do contexto, anterior a leitura do texto — teórica e científica. Se tomarmos de exemplo a prática de saúde em comunidades e grupos étnicos indígenas, estas possuem todo um conhecimento e tradições de saúde que são ancestrais, possuem um

olhar próprio modo de olhar o mundo, diante disso, não devemos minimamente considerar essa realidade? Considerar os conhecimentos desta paciente? Seu acesso e conhecimento dos “remédios do mato”? Será que a concepção cosmológica e cronológica dessas pessoas são as mesmas que temos? Sem considerar tudo isso, confesso que torna a vida da profissional de saúde muito mais fácil. Prescrevo um remédio de oito em oito horas, entrego a receita e me livro do problema, aquela pessoa estará curada. Será?

No momento que estabelecermos um ambiente de diálogo aberto e respeitoso entre o profissional de saúde e a paciente será possível pensar junto com a pessoa, a partir dos seus conhecimentos, habilidades e vivências as melhores formas de cuidar da saúde. Ao fazermos esta troca, contínua e evolutiva, faremos com que a paciente se sinta ouvida e valorizada em suas preocupações e percepções. Além disso, esse tipo de comunicação pode revelar barreiras invisíveis ao tratamento, como crenças culturais e estigmas sociais, que precisam ser abordados para um cuidado efetivo.

Nesse sentido, a EPS [Educação Popular em Saúde] tem apontado princípios que podem contribuir às práticas de saúde nessa busca, como a problematização da realidade vivenciada pelas populações enquanto elemento básico dos processos educativos e de planejamento no enfrentamento dos determinantes sociais da saúde; a valorização do saber popular como forma de construirmos relações e vínculos mais efetivos, além do desafio de resgatarmos e articularmos as práticas populares de cuidado aos serviços de saúde; a construção compartilhada do conhecimento; e a amorosidade, elemento intrínseco da humanização do sistema, que implica o reconhecimento do outro em sua totalidade e diversidade (Brasil, 2014, p. 23).

Ao considerar a paciente como responsável ativa no processo de tratamento e cura, as profissionais fomentaram a autonomia e o empoderamento, permitindo que ela seja uma agente transformador de sua própria realidade. E quando a paciente se sente parte integrante do processo de cuidado, se torna mais engajado e responsável por sua própria saúde.

Assim podemos relacionar com os escritos de Freire que argumenta a favor do respeito a autonomia do educado – e aqui amplio a discussão para a autonomia da paciente – visto que as relações entre texto e contexto, entre subjetividade e objetividade não se limitam ao processo educativo (Freire, 2021a). O sujeito autônomo e consciente

quanto ao seu adoecimento será capaz de reconhecer como a realidade pode ser adoecer.

O papel do educador em saúde

Agora, podemos estar mais perto de entender o que propusemos no início. No entanto, não podemos nos enganar e acreditar que as mentes dos alunos adquirem ou desenvolvem naturalmente esses conceitos, como a educação popular em saúde, a humanização, o cuidado integral, a visão empática e a leitura do mundo.

A educadora bell hooks (2020) afirma que as estudantes não se tornam pensadoras críticas da noite para o dia, mas sim passam por um processo de aprender a pensar e este processo participativo exige tanto de estudantes como de professores, buscando formas de abordar ideias e entender as verdades centrais, subjacentes e as não verdades que circundam aquela ideia.

Quando as educadoras trabalham estes temas dentro das salas de aulas é que ocorre a educação crítica e, assim, tornam-se profissionais críticos da saúde. Este procedimento é conhecido como "aculturação das profissões da saúde". Além disso, quando fomentamos o aculturação dos alunos, estamos fazendo um esforço para contribuir não apenas para a conclusão da graduação do aluno, mas também para sua formação como profissionais.

É fundamental repensarmos a forma como o processo de formação dos profissionais é feito, integrando a educação em saúde também com a compreensão dos fatores ecológicos, como mudanças climáticas e situações de emergência. A saúde pública está intrinsecamente ligada ao ambiente, e profissionais de saúde precisam estar preparados para enfrentar esses desafios.

A formação deve incluir um entendimento profundo dos impactos das mudanças climáticas, como o aumento das temperaturas, desastres naturais e a propagação de doenças. Essas questões afetam diretamente a saúde das populações e exigem uma resposta informada e eficaz. Portanto, é crucial que os currículos abordem essas temáticas, capacitando os futuros profissionais para agir de maneira preventiva e responder adequadamente a crises ambientais.

Além disso, a responsabilidade das profissionais de saúde se estende à promoção de práticas sustentáveis e à educação das

comunidades sobre a importância de preservar o meio ambiente para manter a saúde. Essa abordagem integrada não só melhora a preparação para emergências, mas também contribui para a criação de um sistema de saúde mais resiliente.

Repensando o processo de formação para incluir essas considerações ecológicas, estamos não apenas preparando profissionais mais completos, mas também promovendo uma visão holística da saúde que é essencial para enfrentar os desafios do século XXI. A educação em saúde deve, portanto, evoluir para incluir também uma perspectiva ecológica, assegurando que os profissionais estejam bem equipados para proteger e promover a saúde em um mundo em constante mudança.

Mas, afinal, como nós, educadoras, podemos levar esse conteúdo para a sala de aula, sabendo que não basta simplesmente falar? A resposta está na prática pedagógica crítica e transformadora transformando os sujeitos para que eles transformem suas realidades (Guerra et. al., 2019). É fundamental que conhecimentos e atitudes sejam aprendidos por meio de treino e prática, e as professoras e educadoras que atuam na educação em saúde devem considerar isso ao planejar suas aulas.

Para abordar esses assuntos com estudantes, trago aqui alguns exemplos de técnicas e métodos que podemos utilizar para contribuir com os conhecimentos habilidades e sobretudo atitudes humanizadas e empáticas em saúde. Dentre as inúmeras possibilidades podemos trabalhar da seguinte forma:

Pedagogia Dialógica:	Promover espaços de diálogo onde estudantes e educadores possam compartilhar experiências, questionar e refletir criticamente sobre as práticas de saúde. Isso envolve a criação de círculos de cultura, onde todos têm voz e podem contribuir para a construção do conhecimento.
Métodos Participativos:	Utilizar técnicas participativas como oficinas, dinâmicas de grupo, dramatizações e jogos educativos para tornar o aprendizado mais ativo e envolvente. Essas técnicas ajudam a internalizar conceitos e desenvolver habilidades de comunicação e empatia.
Aprendizagem Baseada em Problemas:	Utilizar problemas reais e contextuais do campo da saúde para estimular o pensamento crítico e a resolução de problemas. Estudantes trabalham em grupo para investigar e

	propor soluções, desenvolvendo habilidades práticas e teóricas
Educação por Projetos:	Incentivar a realização de projetos que envolvam a comunidade, promovendo a integração entre teoria e prática. Projetos de intervenção em saúde comunitária, por exemplo, podem proporcionar experiências valiosas de aprendizagem e engajamento social.
Reflexão Crítica:	Incentivar a reflexão crítica sobre as práticas de saúde e as relações de poder envolvidas. Isso pode ser feito por meio de diários reflexivos, discussões em grupo e análises críticas de casos.

Meu objetivo ao trazer esses exemplos é ilustrar possibilidades concretas de aplicação dos temas que estamos discutindo até aqui. No entanto, é importante reconhecer que a educação em saúde, especialmente quando se trata de desenvolver habilidades como o pensamento crítico, a leitura de mundo e a humanização, pode e deve ser adaptada de acordo com as necessidades e características específicas de cada contexto educacional e de cada grupo de estudantes.

Implementando a Pedagogia dialógica proponho a criação de espaços educativos onde o diálogo é central para o processo de aprendizagem, essa ideia vem muito pautada na teoria de Educação de Paulo Freire. Em seus escritos, Freire (2021b) enfatiza a importância de promover uma educação libertadora, na qual estudantes e educadores não apenas recebem conhecimento, mas também o constroem coletivamente através do diálogo e da reflexão crítica. Os círculos de cultura exemplificam essa abordagem ao proporcionar um ambiente inclusivo onde todos os participantes são encorajados a expressar suas experiências, questionar ideias estabelecidas e colaborar na produção de novos saberes. Assim, ao promover espaços de diálogo na educação em saúde, inspirados na pedagogia de Freire, estamos não apenas transmitindo informações, mas também empoderando os envolvidos a se tornarem agentes ativos na transformação de suas realidades.

Já com métodos participativos proporcionará um aprendizado dinâmico e envolvente. Essas abordagens não apenas incentivam a participação ativa dos estudantes, mas também facilitam a aplicação prática do conhecimento teórico em cenários reais de saúde. As oficinas permitem que os estudantes experimentem e resolvam

problemas complexos de forma prática, preparando-os para situações clínicas desafiadoras. Nas dinâmicas de grupo, a discussão e o debate promovem uma compreensão mais ampla dos desafios da prática profissional, além de fortalecer habilidades interpessoais como comunicação e trabalho em equipe.

Dramatizações e jogos educativos (Gamificação) incentivam a empatia e a compreensão das necessidades dos pacientes, ao mesmo tempo que aprimoram habilidades de tomada de decisões e liderança.

Implementar a gamificação na educação pode transformar profundamente o processo de aprendizagem, tornando-o mais dinâmico e envolvente. Ao incorporar elementos dos jogos, como estratégias, desafios e recompensas, as educadoras podem criar um ambiente mais estimulante que desperta o interesse e a motivação das alunas. Essa abordagem não apenas facilita a assimilação de conteúdos, mas também promove o desenvolvimento de habilidades essenciais, como pensamento crítico, resolução de problemas e colaboração. Além disso, a gamificação pode ajudar a reduzir a sensação de obrigatoriedade e pressão associada ao aprendizado tradicional, permitindo que as estudantes explorem e absorvam conhecimento de maneira mais natural e prazerosa. Assim, a gamificação representa uma ferramenta poderosa para tornar a educação mais relevante e acessível, especialmente em um mundo onde o conhecimento está disponível a qualquer hora e em qualquer lugar. (Tolomei, 2017)

Ao integrar esses métodos na educação em saúde, as instituições não apenas melhoram a qualidade do aprendizado, mas também capacitam os futuros profissionais a serem mais competentes, adaptáveis e sensíveis às complexidades do ambiente de saúde.

Utilizando a Aprendizagem Baseada em Problemas – ou *Problem Based Learning* (PBL), estamos explorando outra faceta do aprendizado, ao utilizar uma abordagem de aprendizado que prepara para a resolução de problemas não apenas preparamos as estudantes para enfrentarem desafios práticos como profissionais, mas também as capacita a desenvolverem um pensamento crítico robusto.

Barrows (1996), uma das referências de estudo do PBL, destaca que deste modo, as estudantes assumirão a responsabilidade por sua própria aprendizagem, identificando o que precisam saber para compreender e gerenciar melhor o problema no qual estão trabalhando, e determinar onde e como obterão essas informações

(Barrows, 1996, p. 5). Essa abordagem não só promove a retenção e a aplicação prática do conhecimento, mas também incentiva a reflexão contínua sobre o processo de aprendizagem e a tomada de decisões informadas.

Portanto, a integração das técnicas de PBL e da educação popular em saúde na formação de profissionais da saúde não só fortalece suas habilidades clínicas e decisórias, mas também os capacita a se tornarem agentes de mudança nas comunidades que atendem, promovendo práticas de saúde mais inclusivas, responsivas e eficazes.

Seguindo a mesma linha do PBL, temos a aprendizagem a partir da elaboração de projetos. Na Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) as estudantes são colocadas no papel de protagonistas ativas de seu próprio aprendizado investigando problemas de saúde reais e elaborando métodos e técnicas de intervenção, muitas vezes em colaboração com membros da comunidade ou profissionais experientes. A ABP não se limita apenas ao domínio técnico; ele também desenvolve competências essenciais, como trabalho em equipe, liderança e comunicação eficaz. Ao engajar os estudantes em projetos que requerem a aplicação prática do conhecimento teórico, este método não apenas aumenta a retenção do aprendizado, mas também prepara os futuros profissionais para enfrentar situações complexas e imprevisíveis no campo da saúde.

Além dos métodos participativos mencionados, a reflexão crítica desempenha um papel fundamental na formação de profissionais de saúde. Ela envolve uma análise profunda e questionadora das práticas e teorias aprendidas, incentivando os estudantes a avaliarem de maneira crítica suas próprias experiências, preconceitos e suposições. Incentivar a reflexão crítica sobre as práticas de saúde e as relações de poder envolvidas é essencial. Isso pode ser feito por meio de diários reflexivos, onde os estudantes registram suas experiências e insights pessoais, promovendo a autoconsciência e o autoaperfeiçoamento.

Discussões em grupo permitem explorar diferentes perspectivas e confrontar ideias pré-concebidas, enquanto análises críticas de casos oferecem oportunidades para examinar dilemas éticos e questões de equidade no contexto da prática clínica. Essas práticas não apenas fortalecem a capacidade dos estudantes de compreenderem contextos complexos e variados, mas também os prepara para identificar e enfrentar desafios éticos e sociais no exercício da profissão. Assim, a

combinação de métodos participativos com a reflexão crítica não só enriquece a aprendizagem dos estudantes, mas também os capacita a se tornarem profissionais reflexivos, adaptáveis e comprometidos com o avanço contínuo da qualidade de cuidado e bem-estar dos pacientes.

Considerações Finais

Ao explorar diferentes abordagens e métodos pedagógicos, podemos não só diversificar as experiências de aprendizagem dos estudantes, mas também garantir que os princípios fundamentais da educação transformadora sejam aplicados de maneira eficaz. Por exemplo, atividades práticas, estudos de caso baseados em situações reais, simulações e discussões em grupo são apenas algumas das estratégias que podem ser empregadas para promover a reflexão crítica e a sensibilidade ética entre os futuros profissionais de saúde.

Além disso, é essencial considerar a importância de uma abordagem interdisciplinar, que reconheça a complexidade das questões de saúde e integre diferentes perspectivas e conhecimentos. Isso não só enriquece o aprendizado dos estudantes, mas também os prepara para colaborar de forma eficaz em equipes multidisciplinares no ambiente de trabalho.

Portanto, discutir em sala de aula a aplicação do pensamento crítico, da leitura de mundo e da humanização na saúde, é crucial enfatizando a flexibilidade e a adaptabilidade das estratégias educacionais elementos que serão estruturantes no processo formativo. Cada exemplo, técnica ou método apresentado serve não apenas como inspiração, mas como ponto de partida para a criação de abordagens personalizadas que atendam às necessidades específicas dos estudantes e às exigências do campo da saúde contemporânea. Ao implementar esses métodos, estamos não apenas transmitindo conhecimento, mas também formando profissionais capazes de questionar, inovar e humanizar o cuidado em saúde. Como Freire (2021b) nos lembra, a educação deve ser um ato de liberdade e transformação. E, seguindo a perspectiva de bell hooks (2020), devemos criar ambientes educacionais onde a aprendizagem seja uma experiência inclusiva, participativa e transformadora, capaz de formar pensadoras críticas comprometidas com a justiça social e a equidade em saúde. Hooks enfatiza a importância de desafiar hierarquias

opressivas e construir comunidades de aprendizagem que valorizem a diversidade de experiências e perspectivas, preparando assim profissionais de saúde para enfrentar os desafios complexos e interdisciplinares do campo. Integrando essas abordagens na formação acadêmica e profissional, estamos não apenas fortalecendo as habilidades técnicas dos futuros profissionais de saúde, mas também nutrindo uma sensibilidade ética e social que é essencial para um cuidado eficaz e humanizado.

É preciso que nós enquanto educadores da saúde e formadores de profissionais responsáveis, estabeleçamos um compromisso com uma educação transformadora e que promova um cuidado crítico, consciente e humanizado. Não só beneficiando as pessoas que estão se formando profissionais da saúde, ou os sujeitos que recebem cuidados de saúde, mas também contribui para uma sociedade mais justa e equitativa como um todo.

Referências

BARROWS, Howard S. Problem-based learning in medicine and beyond: a brief overview. *New Directions For Teaching And Learning*, [S.L.], v. 1996, n. 68, p. 3-12, dez. 1996. Wiley. <http://dx.doi.org/10.1002/tl.37219966804>.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. (org.). II *Caderno de educação popular em saúde*. Brasília: Aicó Culturas, 2014. 226 p.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria Executiva. *HumanizaSUS: Política Nacional de Humanização: a humanização como eixo norteador das práticas de atenção e gestão em todas as instâncias do sus*. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. 20 p.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 8.080 de 19 de setembro de 1990*. Brasília, v. 128, n. 182, 20 set. 1990. p.18055-18059

CANGUILHEM, Georges. O Normal e o Patológico. 6. ed. Rio de Janeiro: *Forense Universitária*, 2009. 129 p. Tradução de: *Le normal et le pathologique* ISBN 978-85-218-0393-5.

COSTA, Roberta et al. O legado de Florence Nightingale: uma viagem no tempo. *Texto & Contexto - Enfermagem*, [S.L.], v. 18, n. 4, p. 661-669, dez. 2009. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-07072009000400007>.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 68. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021a. 142 p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 77. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b. 256 p.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1989. 49 p

GUERRA, Licia Flávia Santos et al. A prática pedagógica transformadora: uma visão conceitual. *Anais VI CONEDU...* Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/58719>>. Acesso em: 24/06/2024 18:58

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017. 128 p. Tradução Enio Paulo Giachini.

HOOKS, Bell. *Ensinando Pensamento Crítico: sabedoria prática*. São Paulo: Elefante, 2020. 288 p.

OLIVEIRA, Beatriz Rosana Gonçalves de; COLLET, Neusa; VIERA, Cláudia Silveira. A humanização na assistência à saúde. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, [S.L.], v. 14, n. 2, p. 277-284, abr. 2006. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-11692006000200019>.

PEREIRA, Isabel Brasil (org.). *Dicionário da educação profissional em saúde*. 2. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venancio, 2008. 478 p.

RIEGEL, Fernando et al. Florence Nightingale's theory and her contributions to holistic critical thinking in nursing. *Revista Brasileira de Enfermagem*, [S.L.], v. 74, n. 2, p. 1-5, 2021. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2020-0139>.

SANTOS DA COSTA, f. a.; GALIMBERTTI CATANIO, p. a.; DE ARAÚJO ARAGÃO, a. e.; SOUSA DA PONTE, h. m.; PEREIRA FARDIN, f.; MARA DE ARAÚJO, l. práticas populares em saúde

indígena e integração entre o saber científico e popular: revisão integrativa. *SANARE - Revista de Políticas Públicas*, [S. L.], v. 15, n. 2, 2017. Disponível em: <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1045> . Acesso em: 24 jun. 2024.

SCLIAR, Moacyr. História do conceito de saúde. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, [S.L.], v. 17, n. 1, p. 29-41, abr. 2007. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-73312007000100003>.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e Alfabetização*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

TOLOMEI, Bianca Vargas. A Gamificação como Estratégia de Engajamento e Motivação na Educação. *Ead em Foco*, [S.L.], v. 7, n. 2, p. 145-156, 6 set. 2017. Fundacao CECIERJ. <http://dx.doi.org/10.18264/eadf.v7i2.440>.

A Cultura Wajãpi¹: tecendo uma discussão sobre identidade, linguagem e educação

Juliana da Costa Castro²

1. Introdução

Este trabalho foi adaptado e organizado para a disciplina “Estudos da linguagem e suas implicações para o processo de ensino e aprendizado”, ministrada pela Profa. Dra. Poliana Bruno Zuin, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos/ UFSCar. Na referida disciplina debatemos como as teorias da linguagem nas concepções de Bakhtin, Vygotsky e Paulo Freire se imbricam numa relação dialógica para um ensino e aprendizado da língua materna/portuguesa a fim de criar ambientes de aprendizagem mais próximos da realidade de seus sujeitos e de suas práticas sociais.

Posto isso, dentre diversos possíveis debates que poderiam ser desenvolvidos, optou-se por dissertar sobre a identidade de um povo indígena pertencente ao Estado do Amapá: os Wajãpi³. Sabemos que os debates sobre identidade e o papel social que cada pessoa, grupo social representam são importantes para que entendamos o outro, nossa relação com o outro é necessária para a constituição de práticas sociais. Bakhtin (2017) esclarece que vivemos em um mundo de palavras do outro, e toda nossa vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro.

Sendo assim, falar sobre identidade, cultura é falar sobre processos de aprendizagem, de saberes sejam eles dentro ou fora da instituição escolar. Saber sobre o outro é desconstruir pré-conceitos (preconceitos), discursos de ódio que tanto alimentam a ignorância, ainda, infelizmente. Nesse interim, considero que falar sobre um povo tradicional do Norte do Brasil é uma oportunidade de expandir conhecimentos por meio de uma trajetória de luta deles desde período

¹ Etnia indígena pertencente ao Estado do Amapá.

² Doutoranda em linguística pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR.

³ Será apresentado com mais detalhes no terceiro tópico.

colonial. Sabemos e a história registrou/registra que ao longo da colonização, estes, de forma geral, foram obrigados, por força da repressão física, a conter e/ou negar suas identidades e culturas como forma de sobrevivência, isto é, os colonos proibiam qualquer manifestação ou gesto de vida própria entre os diversos indígenas que habitavam as terras brasileiras.

Mas por que é importante dizer isso? Deveríamos nos deslocar para o outro, para a sua importância a fim de compreender um mundo além de nossa “bolha social”, de uma forma mais didática, isso é alteridade, segundo Bakhtin. Caso isso não ocorra, aproxima-se do que Paulo Freire (1987, p.19) chama de desumanização:

deve reconhecer a **desumanização**⁴ não apenas como uma viabilidade ontológica, e sim como uma realidade histórica, e que deve ser por isso que outros homens se questionam sobre os processos de humanização. O autor ainda afirma que quando há desumanização, há vocação negada, vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada.

Desumanizar - segundo o dicionário Aurélio, significa deixar de possuir o caráter humano; perder a essência humana; tornar-se cruel e sem humanidade. Então podemos dizer que indígenas passaram/ou passam por processos de desumanização? Se considerarmos a chegada jesuítica, de Marquês de Pombal e da Corte até os dias atuais podemos afirmar que os discursos e ações, desde sempre colocados em prática, não afetam mais a vida desses sujeitos? E na conquista de direitos? Podemos chegar a um ponto onde essa organização de discursos e ações ainda os coloca numa posição marginalizada, no qual eles são citados como ociosos, preguiçosos, e hoje, aproveitadores da máquina pública.

Assim, considerando a questão de identidade, diferenças, respeito, esse trabalho tem um objetivo basilar: apresentar como a história do povo Wajãpi contribui para a formação identitária do estado do Amapá, bem como para a cultura indígena brasileira. E hoje, mais do que nunca, sob a égide da constante naturalização do “politicamente incorreto”, dos preconceitos sobre as minorias em direitos, assistimos atônitos a uma escalada da violência contra grupos sociais minoritários, como as

⁴ Grifos meus.

populações indígenas, não que não ocorre antes, o que difere é mesmo com o acesso às mais variadas informações a violência e ódio estão sendo naturalizadas em (alguns) canais de televisão, internet por uma parte considerável da população brasileira.

O primeiro tópico: “ a vigilância pela democracia é eterna: breve consideração”. Tem como objetivo dissertar sobre a atenção que precisamos ter dentro da sociedade, bem como enxergar que não é uma realidade a aceitação completa das diferenças, não falo de forma romântica, mas deveria ser um conhecimento simples para todos e todas. Em seguida, apresentar-se-á como a cultura Wajãpi pode influenciar na educação brasileira, ou seja, um ponto a mais na nossa rica história cultural, onde a expressão cultural é um dos pontos chave da linguagem, e sabemos que linguagem é poder, um poder de falar e de ouvir, de ter espaço, oportunidade, logo cultura e linguagem andam imbricadas em toda e qualquer ação.

2. A vigilância pela democracia é eterna: breve consideração

O mundo comum é aquilo que adentramos ao nascer e que deixamos para trás quando morremos. Transcende a duração de nossa vida tanto no passado quanto no futuro, preexistia à nossa chegada e sobreviverá à nossa breve permanência nele. É isso o que temos em comum não só com aqueles que vivem conosco, mas também com aqueles que aqui estiveram antes e com aqueles que virão depois de nós. Mas esse mundo comum só pode sobreviver ao vir e ir das gerações na medida em que aparece em público. (ARENDDT, 2016, p. 68).

A reflexão de Arendt sustenta o entendimento de que o mundo é fabricado por nós, humanos, e tudo posto por nós, por meio de ações e palavras, que se realizam no tempo e são contados e recontados às novas gerações. Em outras palavras, a História é a arma do povo, porque ela consegue explicar o presente. Assim, é preciso que compreendamos que o passado nos prende de alguma forma e nos encaminha ao mesmo tempo, já que tudo aquilo que carregamos vem de nossa vivência com nossos grupos sociais, em grupos diferentes que vão contornando nossa compreensão sobre o mundo e nas coisas do mundo.

Outro ponto, o passado nos faz desafiar o futuro, mudar nossa história e os efeitos da própria tradição. Para isso precisamos de enfrentamento, a democracia não pode dormir. Porém, como diz O'Donnell (1991 apud PERALVA, 1997, p. 4), “a “democracia é

delegativa”, e tal assertiva pode servir para falar sobre a inoperância institucional que sempre foi a democracia brasileira. Assim, essa ideia pode e explica a imensa desigualdade social e, ao mesmo tempo, pauta a luta pelo fim da marginalização de certos grupos sociais minoritários em direitos (indígenas, negros, mulheres, LGBTQIA⁵⁺) em prol de uma certa tradição aristocrática e atrasada de uma elite que a todo custo quer manter e/ou impor suas crenças sobre o mundo e o comportamento das pessoas.

Isso é tão urgente que desde a eleição de 2018, conseguimos perceber de forma mais escancarada opiniões, agressões de certos grupos extremistas conhecidos como *direita brasileira*. Como dito, a democracia não pode dormir, o descuido é o espaço criado para o desconforto dos que não possuem privilégios sociais. Nesse contexto, a vigilância sobre questões de educação, cultura e diversidade não podem parar, pois, de um lado, estão as pessoas que se sentem ameaçadas: as minorias em direitos; do outro lado, um grupo que provoca a permanência de costumes conservadores e eurocêntricos.

Assim, o grupo que se sente ameaçado procura fortalecer os debates sobre direitos e igualdade para todos os cidadãos; o grupo divergente ignora a luta, ou seja, essa mudança não é interessante. Freire (1976, p.81) sabiamente esclarece que:

enquanto a ação cultural para a libertação se caracteriza pelo diálogo, ‘somo selo’ do ato de conhecimento, a ação cultural para a domesticação procura embotar as consciências. A primeira problematiza; a segunda “sloganiza”. Desta forma, o fundamental na primeira modalidade de ação cultural, no próprio processo de organização das classes dominadas, é possibilitar a estas a compreensão crítica da verdade de sua realidade.

Um exemplo para essa teoria pode ser observado num episódio, de 2019. O assassinato do indígena Emyra Wajãpi por garimpeiros em um conflito por grilagem de terra foi noticiado em vários jornais impressos e digitais, em alguns encontramos discursos que acreditam e sabem que houve ataque de não-indígenas ao Wajãpi, em outras páginas, encontramos discursos que acusam os próprios Wajãpi de um possível ataque. Podemos pensar assim, é prudente ter dúvidas quanto ao fato noticiado, já que a maioria da população é carente de

⁵ lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, pessoas trans e intersex.

informações verídicas e por vezes não tem acesso a impressos ou digitais que trabalham com honestidade.

Mas quando um chefe de Estado (à época, Jair Bolsonaro) fomenta um debate negativo nessa questão, ele ampara um discurso: o de ódio. Mas por que afirmo isso? Não é preciso ir muito longe em suas declarações, qualquer pessoa com interesse pode colocar algumas palavras-chave na internet e verificar o posicionamento do ex presidente do Brasil. Onde quero chegar? Um discurso de ódio legitimam pessoas à ignorância, por ser um local mais confortável, de não entendimento as inverdades surgem, e sempre irão surgir, porque como afirma Paulo Freire é mais fácil colocar um slogan. E qual seria ou é o slogan de um indígena? Por isso, debates sobre cultura, diversidade e de como se educar auxilia no rompimento do atraso intelectual, deixando florescer uma chance de conhecer diferenças que ainda não entendemos, mas que temos oportunidades para quebra de paradigmas.

Dessa forma, como decidir o que é “bom” para o indígena, se ele é ignorado, se seu lugar de fala é inviabilizado na tomada de decisões? O lugar de fala não é somente importante para esses nativos, lugar de fala é ser sobre e estar em sua identidade. Djamila Ribeiro (2017, p. 29), pontuou que para

descolonizarmos o conhecimento, precisamos nos ater à identidade social, não somente para evidenciar como o projeto de colonização tem criado essas identidades, mas para mostrar como certas identidades têm sido historicamente silenciadas e desautorizadas no sentido epistêmico, ao passo que outras são fortalecidas. Parece um tanto óbvia a fala da ativista, mas nossa pátria foi construída por vias coloniais, e a consciência da maioria da população brasileira é renegar o passado de origem e ancestralidade com os indígenas, negros, isto é, negar a heterogeneidade étnico-cultural.

Tanto Djamila quanto Paulo Freire apontam para uma educação não eurocêntrica, ou melhor, não vinda de países hegemônicos político-economicamente seria um caminho mais coerente para a formação de um sujeito autônomo, podemos dizer, mais críticos-reflexivo, onde ele poderia ser atuante e problematizar a história, as pessoas e a cultura em seu tempo. Podemos verificar logo abaixo uma fala de Freire sobre o assunto:

uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos. É difícil, não porque pensar certo seja forma própria de santos e anjos e a que nós arrogantemente aspirássemos. É difícil, entre outras coisas, pela vigilância constante que temos de exercer sobre nós próprios para evitar os simplismos, as facilidades, as incoerências grosseiras. (FREIRE, 2007, p.49).

Para corroborar, Ponzio (2010, p. 22) diz que:

a identidade a qual todos pertencemos, na qual todos podemos ser “assimilados”, é aquela de humanos, a identidade de conjunto mais amplo na qual podemos nos colocar, e onde colocar todos, aquela do gênero universal: o gênero humano. No entanto, também aqui se apresenta novamente a oposição e a negação do outro: humano/inumano. Existe sempre alguém mais humano de que outras e alguém menos humano.

Essas falas são tão importantes, entretanto, vou me ater a última. A manutenção de um discurso colonizador não abre espaço para uma educação plural, ou mesmo, não aceita uma diversidade de modo, de viver, não há possibilidade de se sentir humano quando uma parte com privilégios diz a você que seu comportamento não é humano. Isso acontece todos os dias há mais de 200 anos no Brasil com os indígenas. Refletir ou agir? Agir. Mudar.

3. A Cultura Wajãpi do Amapari: educação e linguagem como formas de poder e liberdade

Antes de começar esse tópico, é importante que se apresente quem são os Wajãpi do Amapari. De acordo com Gallois e Vidal (1988 apud CASTRO e CALDAS, 2020, p.23), a primeira vez que se ouviu a respeito dos Wajãpi foi no século XVII, época em que eles viviam na região do baixo rio Xingu, próximo à cidade de Altamira, no Estado do Pará. Em outro trabalho, Gallois e Grupioni (2003) dizem que nessa época em que eles ocupavam a região do baixo do rio Xingu eles empreenderam sucessivas migrações mais ao norte do Brasil, fixando-se nas redondezas dos rios Jari, Araguari e Oiapoque, que hoje conhecemos como Estado do Amapá. Para chegar à aldeia mais próxima, denominada Aramirã, é necessário sair da capital Macapá e seguir em direção à BR-210.

Posto isso, o referido tópico está dividido em **duas grandes partes**. *A primeira sobre a educação e crenças, e com isso será apresentado a*

formação político-social; e a segunda sobre como a linguagem é uma relação de poder e de liberdade, sobretudo para povos/grupos minoritários em direitos político-sociais. Podemos começar refletindo nas palavras de Bakhtin (1997), o homem não tem um território inteiro e soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si, ele olha o outro nos olhos ou com os olhos do outro.

Se o homem está sempre na fronteira, olhando para si e/ou para o outro numa relação infinita é conveniente acreditarmos que nossas relações na sociedade (dentre os mais variados papéis sociais) é temporária, mutável e fluída, ou seja, podemos nos transformar e ocupar novas funções em diversos momentos em nossa vida e com o (s) outro (s), considerando que novas visões, novos saberes, novos gostos e comportamentos sempre estarão alinhados com as condições e necessidades que encontramos na vida.

Partindo dessa reflexão, entender outra cultura e suas formas de ver o mundo nem sempre é uma tarefa fácil. Quando falamos em cultura indígena, estamos dizendo que tudo está diretamente associado com a crença de cada etnia, isto é, os processos cosmológicos estão organizados e são expressados por meio de mitos e dos ritos. A relação dos indígenas com os seres sobrenaturais, os *donos do mundo*⁶ e *das coisas existentes no mundo (fauna e flora)* é muito forte, pois não há qualquer caminho que eles percorram ou qualquer forma de subsistência dos grupos sem que haja a permissão de seus *donos*⁷.

Os Wajãpi enxergam a natureza como qualidade de vida, eles sabem que a modernidade e os produtos ofertados por ela são importantes, porém compreendem a necessidade de um tratamento diferenciado e adequado para tais produtos, visando à preservação do espaço em que moram. Esses habitantes sofrem com os impactos socioambientais no entorno da aldeia, seja pelo uso indiscriminado da terra ou pela caça predatória praticados por não-indígenas, que desvalorizam sua cultura e modo de cuidado com a terra, gerando assim, como sabemos, desordenamento ambiental.

Outro ponto é sobre a organização político-social que consiste em cada grupo com o seu Wanã que é uma maneira de dizer: *habitante de algum lugar*. Em outras palavras, se eu sou de Aramirã, eu sou

⁶ Na tradição Wajãpi, são os *ijarã*. O criador.

⁷ Na diversidade da fauna e da flora e dos seres humanos. Cada grupo possui um dono, aquele que cuida, protege.

“Aramirã **Wanã**”; assim como posso ser “Inipuku **wanã**”; “Kumakary **wanã**”; ou “Aruwaity **wanã**”. Cada wanã tem suas particularidades conforme a terra habitada, seu grupo familiar e sotaque, mas todos os wanãs partilham de características culturais comuns como crenças, resguardos e lutas por direitos sociais, afinal, todos são Wajãpi.

Nisso, cada grupo desenvolve atividades socioeconômicas que, de acordo com Gallois (2009), diferem de homens para mulheres. Os homens acendem o fogo, limpam e preparam a roça; em seguida, o terreno é exclusivo das mulheres, que se ocupam do plantio e da colheita, enquanto os homens saem para a caça e a pesca, onde a preparação dos alimentos é das mulheres. Podemos perceber, inicialmente, que a estrutura familiar dos Wajãpi segue o modelo patriarcal. As tarefas são destinadas para os homens pela força e habilidade, e para as mulheres pelo cuidado nos afazeres domésticos.

Para os Wajãpi, cada família nasce com a chegada do primeiro filho. Quando isso acontece, eles precisam construir sua *okea* (casa), onde abrigará uma família nuclear. Mas antes disso, ele, o pai, mora com a família da esposa. O filho nascido vem ter um nome que somente ele e a esposa (os pais) podem falar, mas essa prática só acontece quando eles ainda são crianças. Depois que a criança cresce, ninguém mais menciona o nome dele, a partir desse momento ele é chamado de *parente*.

Essa prática é realizada entre os Wajãpi como forma de organização social, estando ligada intimamente com a cosmologia, pois quando você fala o nome do filho depois que ele cresceu, você atrai algo ruim (Môrãwãñát'e), e a família sente a chegada de um mau presságio. Por isso, quando um Wajãpi vai visitar outro grupo de Wajãpi, e lá encontram seus parentes, ele o denomina de “cunhado”, ou “pai”, ou “avô”, ou “irmão”.

Quando alguém chega à casa de alguma família wajãpi, eles pedem logo para sentar, depois eles alimentam a visita (dão beju⁸), conversam, bebem conjuntamente (caxixi⁹). O anfitrião também chama o visitante para caçar ou tirar mandioca, quando for a época dessa tarefa; por fim,

⁸ beju faz parte da culinária brasileira, como um produto da mandioca assada que forma uma espécie de goma. Pode ser encontrado em outras localidades do Brasil em formato de biscoito doce.

⁹ Bebida alcoólica também feita de mandioca.

os Wajãpi se vestem bem para receber a visita, colocam cocar, pintam-se e aos próprios visitantes, dançam e tocam flauta para os visitantes.

Último ponto a ser tratado nesse trabalho é o fato do resguardo, que são os cuidados, de acordo com Jawaruwa *et al.* (2008), afirma que um bom resguardo começa na passagem para a maioridade; as meninas têm a partir da primeira menstruação; os meninos na fase de mudança de voz. No caso da menstruação, a moça já pode ter filhos, e na segunda menstruação já é considerada adulta. No período menstrual, ela não pode comer caça, não pode ficar na rua e no sol, não pode “pegar” chuva, dormir muito e, sobretudo, tomar banho de rio.

Diz a tradição Wajãpi que se você não fizer um bom resguardo, você irá envelhecer rápido, ficar com o corpo cheio de caroços (nó muscular) e viver com dor nas costas. E não se pode quebrar o rito por medo dos “donos” “fazer coisa ruim”, por isso também que eles não comem tarde da noite, levantam cedo, tomam banho ainda com o céu escuro, fazem uma alimentação cedo da manhã, procuram manter uma vida saudável, e isso se justifica porque o dono “das coisas ruins”, “da falta de sorte”, “do envelhecer rápido” e “dos tumores” costuma passar depois do amanhecer.

A cultura indígena carrega uma riqueza imensurável, admirável. No caso dos Wajãpi, eles, há mais de 30 anos realização um processo de documentação de suas histórias, que nós conhecemos como narrativas. Essa jornada contou com apoio de pesquisadores de São Paulo, mais precisamente, da professora Dominique Gallois, que atuou nesse mesmo período com os povos indígenas do Estado do Amapá e do Pará organizando palestras e oficinas. E hoje, eles são o povo com o maior número de registros dentro do Estado do Amapá.

Hoje, de forma mais organizada e autônoma eles compreender o poder da educação, como ela transforma um povo, mudando seus percursos e visões sobre si e o mundo. Quando esses indígenas entenderam que falar sobre eles, escrever, publicar era sinônimo de empoderamento, eles começaram a entender que a saída do estigma colonial sobre eles era mais do que necessária, por isso é substancial aprender, de uma vez por todas, que o lugar de opressão não é uma opção, tomar posse de suas vidas e história é fundamental para o desprendimento de discursos preconceituosos. Freire (1987) cita na pedagogia do oprimido, e toda e qualquer ação não pode ser

elaborada pelos opressores, pois esses certamente os levarão para o caminho da desumanização.

Se os opressores continuarem tendo mais poder sobre aqueles que nem conhecem ou mal conhecem, o oprimido nunca terá voz ou vez. E o autor continua dizendo que somente na medida das descobertas dos hospedeiros do opressor é que se pode pensar e planejar uma postura libertadora. E um dos caminhos, sem dúvida, é o exercício da linguagem alinhado a uma educação plural e crítico-reflexiva, no intuito ter espaços de fala, tornando sua cultura centro da questão para os que não a conhecem, mesmo que paulatino, esse é um dos caminhos.

Uma questão após isso que é necessária ser trazida é a alteridade. Bakhtin (1997) elege a alteridade como parte fundamental do diálogo, pois é através dela que os indivíduos se constituem sócio historicamente, e a relação com o outro forma-se no que ele define como: “eu e o outro”. Ora, se a alteridade está situada num diálogo, devemos compreender que ela não é simples, considerando que nenhuma construção dialógica é feita isoladamente. Com isso, o autor diz que essa relação, por vezes complexa, é capaz de ampliar contextos histórico-culturais, multiplicar vozes por meio de uma ação responsiva onde se ouve, concorda, discorda, complementa, onde podemos nos reconhecer, mas, sobretudo, reconhecer o outro como parte primordial do contato em sociedade.

Dito de outra forma, eu só existo enquanto sujeito ativo porque o outro existe, e é por meio de relações pessoais que eu saio do meu processo individual para o coletivo e, assim, me torno capaz de entender a minha história, a história do outro e suas contradições. Numa linha interessante, Bauman (2001), em certa medida, acaba retomando Bakhtin quando trata da modernidade líquida, na qual a individualização é uma via compulsória e fatal, onde a maioria das pessoas não consegue escapar.

Há muita preocupação com o sucesso individual, com sua própria existência, e urgências coletivas: como o diálogo e a compreensão para com o outro, são negligenciadas ou deixadas de lado. Por fim, entender isso é um dos caminhos para a conscientização, no qual povos não precisam ser silenciados em detrimento de outros, pois a pluralidade nem precisaria ser questionada, pela obviedade da diversidade existente no mundo, isto

é, gostos, identidades, modos de ver o mundo é particular ao mesmo tempo que é coletivo, a convivência é uma característica intrínseca do ser humano. E ter liberdade como afirma Freire (1987) além de ser constitucional, é ter consciência de seu papel no mundo e para o mundo.

Em suma, a linguagem é o condutor para a construção de uma liberdade substantiva, a qual diz respeito ao lugar de fala, onde o seu exercício evita alguma espécie de privação à liberdade de expressão para o Outro e para nós (SEN, 2000), ou como elenca Candau (2008), a liberdade e os processos de construção de identidade como um fato não apenas individual, mas coletivo. Todos esses pontos, nos fazem refletir do papel socio-histórico das relações e de como elas estão imbricadas, mesmo que uma boa parte da população conivente com os discursos coloniais não perceba ou pouco se importe.

4. Considerações finais

Na tradição histórica brasileira, a cultura indígena e o próprio indígena sempre foram questionados, confrontados e excluídos socialmente conforme o breve percurso apresentado nesse trabalho. Todos que puderem ter a oportunidade de ler saberão das marcas da colonização e da não efetiva reparação histórica. Foi analisado até aqui, mesmo que rapidamente, a cultura indígena como símbolo de resistência, lidando e lutando sempre para não ser esquecida pela história dos não-indígenas. Por isso, a escolha de se falar da linguagem, Burke (2000) já dizia que uma das manifestações mais importantes da identidade coletiva é a língua, e a mesma tem a missão de contar histórias sobre pessoas.

Acredita-se também que exista um caminho longo de aprendizagem e construção de sentidos sobre o tema, pois há ainda diversas e complexas barreiras para desconstruir um discurso colonial e ocidental. Bhabha (1998) já dizia que o discurso colonial é um aparato de poder, e sua finalidade é construir um colonizado como alguém degenerado, com base na sua raça, justificando a sua conquista pela depreciação do outro e assim estabelecer processos administrativos e culturais de controle e manutenção do poder nas mãos das elites intelectuais, políticas e econômicas. Em consonância com Bhabha, Said (2007) afirma que a fixação do Outro, com uma

carga nociva de estereótipos, promove a manutenção do poder do colonizador sobre o colonizado.

E isso foi feito com a cultura indígena no Brasil, pois não houve qualquer espécie de flexibilidade na tomada de decisões entre os povos residentes, ou seja, no período colonial, os povos indígenas do Brasil não foram consultados sobre suas próprias demandas, já que o discurso era impositivo e sem espaço para acordos. Quando o tópico três desse trabalho foi apresentado, pode-se perceber uma breve estrutura do modo de ser dos Wajãpi, e de como eles educam e compreendem o mundo. A educação e seu exercício constante são peças fundamentais para o rompimento de uma barreira que segrega esses povos, quando as histórias, as narrativas desses povos tomam um espaço nas escolas, nos livros didáticos, quando os indígenas tem a oportunidade de produzir seus materiais, isso é inclusão, é espaço. E os Wajãpi sabem disso há décadas.

Por fim, ainda vivemos um conjunto de conflitos com diferentes grupos étnicos, uma grande parte dos brasileiros enxerga-se na figura do colonizador, nas feições, nos costumes e na herança eurocêntrica e hoje norte-americana. A questão indígena é muito delicada, eles suportam discursos sobre ser civilizado, entenda-se não ser um bárbaro, conflitando-se com a permanência nas aldeias e com o isolamento. Todos esses discursos é parte integrante de uma sociedade brasileira adoecida, que ainda não conseguiu aceitar sua identidade mestiça, diversa, tampouco conseguiu aceitar o lugar de fala do outro e sua luta por direitos sociais básicos.

Referencias

ARENDT, Hannah. A condição humana. Trad. Roberto Raposo. 13. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

BAKHTIN, M. Fragmentos dos anos 1970-1971. In: BAKHTIN, M. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas* Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017, p.21-56.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Trad. de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1998.

BURKE, Peter. **Variiedades de história cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000

CASTRO, Juliana; CALDAS, Yurgel. **Narrativas orais e resistência Wajãpi do Amapari/AP** in: Literatura comparada, influências e fronteiras / Sheila Praxedes Pereira Campos, Juciane Cavalheiro, Mara Genecy Centeno Nogueira, organizadoras. – Boa Vista: Editora da UFRR, 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

GALLOIS, Dominique Tilkin; VIDAL, Lux Boelitz. **Movimento na cosmologia waiapi: criação, expansão e transformação do universo**. Universidade de São Paulo/USP, São Paulo, 1988.

GALLOIS, Dominique Tilkin; GRUPIONI, Denise Fajardo. **Povos indígenas no Amapá e norte do Pará: quem são, onde estão, quantos são, como vivem e o que pensam?** [S.l:s.n.], 2003.

GALLOIS, Catherine. *Wajãpi rena: roças, pátios e casas*. 2. ed. Rio de Janeiro. Museu do índio/Apina/Iepé, 2009. 96 p.

PERALVA, Angelina. Democracia e violência: a modernização por baixo. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*. n. 40-41, São Paulo, 1997. <https://doi.org/10.1590/S0102-64451997000200010>.

PONZIO, Augusto. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro e João ed., 2010, 176p.

RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento, 2017. 112 p. (Coleção: Feminismos Plurais).

SAID, Edward. **Orientalismo: O Oriente Como Invenção do Ocidente**. São Paulo. Edição. Companhia das letras, 2007.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

O desenvolvimento das linguagens oral e escrita na Educação Infantil e suas relações com a prática pedagógica

Lorena da Silva Dias Marinho¹

O reconhecimento oficial do direito à Educação Infantil, consagrado na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, trouxe à luz essa etapa fundamental da escolarização. Definida como a primeira etapa da educação básica, e de incumbência do Estado, conforme aponta o artigo 208 da Constituição brasileira, a Educação Infantil tem sido objeto de estudos e análises em diferentes âmbitos educacionais.

Questões referentes as diferentes etapas do desenvolvimento cognitivo infantil, o entendimento de como as interações sociais mediadas pelos educadores influenciam no desenvolvimento das linguagens oral e escrita na infância e a avaliação do impacto das atividades lúdicas e do brincar no processo de construção dos saberes na infância (VYGOTSKY, 1989) tornam-se fundamentais.

Neste contexto, temáticas relacionadas às práticas pedagógicas e como estas são capazes (ou não) de influenciar o contexto educacional, emergem cotidianamente. Como as propostas educativas voltadas para a Educação Infantil podem ser estruturadas de forma a promover o desenvolvimento integral da linguagem oral e escrita, se mostra como uma indagação frequente nos discursos dos professores que atuam com essa faixa etária.

O desenvolvimento da linguagem oral e escrita na primeira infância é um aspecto fundamental para o desenvolvimento global da criança, influenciando não apenas sua capacidade de se comunicar, mas também no seu processo de aprendizagem e interação com o mundo que a cerca. Assim, pensar sobre os desafios enfrentados nesta etapa que dizem respeito à formação de professores (KRAMER,

¹Professor II – Prefeitura Municipal de Duque de Caxias; Professor I Especialista em Educação – Prefeitura Municipal de Magé; Mestranda em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias – UERJ/FEBF. E-mail: ld10.dias@yahoo.com.br

2005), à melhoria da qualidade dessa formação (CORREA, 2003) e à promoção de práticas pedagógicas voltadas a infância, que contemplem as peculiaridades do trabalho e do atendimento à criança (ROCHA, 1999), pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de um trabalho de boa qualidade destinado às crianças da Educação Infantil.

A Educação Infantil no Brasil: breves considerações

Para compreender o percurso da Educação Infantil no Brasil e seus avanços, considera-se importante revisitar alguns marcos históricos. De acordo com Campos (2020), as discussões sobre a importância de um ensino de boa qualidade para as crianças ganharam destaque apenas na década de 90, em meio a mudanças políticas, sociais e legislativas.

Observa-se que até meados do século XX as políticas públicas voltadas para a infância estavam centradas em programas de caráter médico-sanitário, alimentar e assistencialista, priorizando o atendimento psicológico e patológico das crianças (FERREIRA et al., 2021). Isso resultava numa ausência de preocupação com o desenvolvimento infantil e seus direitos fundamentais. O viés assistencialista tinha como objetivo auxiliar mulheres que trabalhavam fora de casa e viúvas desamparadas.

Por volta dos anos 1875, surgiram alternativas para o cuidado de crianças de famílias menos favorecidas, como os "Jardins de Infância". Entretanto, antes do estabelecimento das creches no Brasil, existia a prática da "Roda dos Expostos" ou "Roda dos Excluídos", onde crianças abandonadas eram deixadas (FERREIRA et al., 2021).

Esse sistema consistia em um dispositivo cilíndrico dividido ao meio por uma divisória, fixado em janelas de instituições ou casas de caridade, conforme aponta Moro (2017). As crianças deixadas na roda dos excluídos, por suas mães ou parentes, frequentemente chegavam em estado precário, algumas desidratadas ou doentes, muitas não resistindo e falecendo antes de serem resgatadas pelas cuidadoras da instituição de caridade. Foi somente com a Constituição Federal de 1988 que os direitos das crianças foram oficialmente reconhecidos pela primeira vez no Brasil, incluindo creches e pré-escolas.

Embora a Constituição seja a lei fundamental do país, o detalhamento sobre a execução dos direitos nas creches e pré-escolas foi estabelecido em outros documentos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (1998) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018). A LDB estabelece que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, buscando promover o desenvolvimento integral da criança. Seus artigos 30 e 31 ressaltam que:

Art. 30 - A Educação Infantil será oferecida em creches para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos de idade.

Art. 31 - Na Educação Infantil a avaliação será feita mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para acesso ao Ensino Fundamental (LDB, 1996, p.22).

A BNCC desempenha um papel fundamental ao fornecer diretrizes para os profissionais que trabalham com crianças de zero a seis anos. Ele não apenas define os objetivos gerais da educação infantil, mas também delinea as práticas pedagógicas que devem ser adotadas para alcançá-los. Ao enfatizar o desenvolvimento integral da criança, o documento destaca a importância de promover uma autoimagem positiva, incentivar a exploração do corpo e do ambiente, estimular a interação social, cultivar a curiosidade e valorizar a diversidade cultural.

No entanto, percebe-se uma lacuna entre essas diretrizes e a prática educacional efetiva. Por vezes, as abordagens na educação infantil parecem basear-se em práticas que não consideraram o contexto e as especificidades das crianças. Como exemplo, pode-se considerar o excesso, ou mesmo predomínio, de atividades de memorização e repetição, o que pode limitar a capacidade das crianças de atribuir significado ao que estão aprendendo.

Repensar a abordagem pedagógica na educação infantil, priorizando práticas que estimulem a descoberta, a experimentação e o brincar, se faz necessário (KUHLMANN, 1998). Ao envolver as crianças em atividades que as incentivem explorar o ambiente, expressar suas emoções e interagir com os outros, os docentes podem criar um ambiente de aprendizagem mais significativo e enriquecedor.

Além disso, é importante reconhecer a importância do contexto cultural e social das crianças em seu processo de aprendizagem. Valorizar e incorporar as manifestações culturais locais nas atividades educativas pode ajudar as crianças na identificação, reconhecimento e no engajamento das atividades propostas.

A integração entre o cuidar e o educar é um aspecto crucial no ambiente da Educação Infantil, segundo Moro (2017) as instituições devem se comprometer não apenas com o ensino, mas também com o desenvolvimento integral das crianças em todos os seus aspectos físicos, intelectuais, afetivos e sociais. Reconhecer as crianças como seres completos, que aprendem a se relacionar consigo mesmas, com os outros e com o mundo ao seu redor, é fundamental nesse processo. Kuhlmann (1998) destaca ainda que, cuidar e educar são aspectos indissociáveis no contexto da educação das crianças pequenas.

Outro documento significativo para a Educação Infantil são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009) que ressalta a importância de práticas pedagógicas que promovam a autonomia das crianças em cuidados pessoais, organização pessoal, saúde e bem-estar.

Para Kramer (2006), educar sem cuidar é algo impossível. Assim, atividades cotidianas como tomar banho, escovar os dentes, lavar as mãos e se alimentar podem ser transformadas em momentos educativos. O envolvimento ativo dos adultos nessas atividades, aproveitando para ensinar enquanto cuidam, fortalece os vínculos afetivos entre educador e criança.

Conforme afirmado pelo RCNEI, educar na Educação Infantil implica proporcionar situações de cuidado, brincadeira e aprendizagem de forma integrada, contribuindo para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal e acesso ao conhecimento da realidade social e cultural. Nesse sentido, os docentes desempenham um papel multifacetado, indo além de simplesmente ensinar, oferecendo cuidado, apoio e orientação constantes às crianças (Brasil, 1988).

O desenvolvimento da linguagem

O desenvolvimento da criança é comumente associado à sua interação com o ambiente que a cerca. Para que a interação seja otimizada em prol do desenvolvimento pleno do indivíduo, torna-se

imperativo considerar o estágio estrutural em que a criança se encontra, de modo a facilitar sua progressão (Piaget, 1996).

A teoria piagetiana, ressalta que o desenvolvimento cognitivo infantil segue estágios organizados, nos quais a inteligência é construída por meio de adaptações determinadas pela relação do organismo com o meio ambiente. Esses estágios refletem a incessante busca por equilíbrio entre a criança e seu entorno. De acordo com Piaget, desde o estágio sensório-motor até as operações concretas, a criança adquire habilidades cognitivas específicas, como a capacidade de representação mental de objetos e pensamento simbólico. Essas fases não só moldam a percepção infantil do mundo, mas também influenciam sua capacidade de interação e aprendizado.

A linguagem surge conforme a criança desenvolve a capacidade de representação mental, isto é, a capacidade de representar objetos, eventos e ações em sua mente. À medida que as crianças avançam para estágios cognitivos mais desenvolvidos, como o estágio pré-operacional, elas começam a usar a linguagem para representar essas ideias mentalmente. Piaget observou que as crianças em estágios iniciais do desenvolvimento têm dificuldade em se colocar no lugar de outra pessoa, o que ele chamou de egocentrismo. Isso também se reflete na linguagem, onde as crianças podem usar a linguagem de forma egocêntrica, falando principalmente sobre suas próprias experiências e perspectivas, antes de desenvolver a capacidade de considerar os pontos de vista dos outros.

Nesse contexto, segundo Oliveira et al. (2023), a imagem do educador como mediador e cuidador afetivo é relevante, cuidar não na perspectiva assistencial, mas complementada por uma abordagem pedagógica que valorize as especificidades e desenvolvimento integral das crianças. Proporcionando espaços e ambientes estimuladores e acolhedores, onde as crianças se sintam incentivadas a explorar, experimentar e construir conhecimentos.

A contação de histórias, por exemplo, constitui-se como uma abordagem eficaz para estimular a imaginação e promover a familiaridade com o universo das linguagens oral e escrita. Os educadores precisam desenvolver a consciência da ação mediadora do processo, fomentando a interação das crianças com diversas formas de linguagens e oferecendo oportunidades para que elas se tornem sujeitos ativos na construção do conhecimento. Para tanto, é

recomendável que os profissionais da Educação Infantil estejam em constante aperfeiçoamento, considerando as especificidades e necessidades apresentadas pelas crianças, tanto no aspecto social e emocional quanto no cognitivo (Oliveira et al., 2023).

Sobre as linguagens oral e escrita

O ser humano utiliza uma variedade de formas de linguagem para se comunicar. De acordo com Lima (2009), essa capacidade depende da função simbólica, que por sua vez é possibilitada pela construção genética da espécie humana e é desenvolvida através de processos culturais e biológicos, resultando em uma realização tanto social, quanto individual. Assim, as linguagens das crianças emergem gradualmente ao longo do tempo, sendo elaboradas à medida que são utilizadas.

É comum observar durante um diálogo entre adultos e crianças pequenas uma potencial falta de compreensão mútua. Conforme Lima (2009), o desenvolvimento da oralidade se estende por um período de nove a dez anos, durante os quais a criança está constantemente elaborando sua fala. Em contraste, os adultos já completaram esse processo, o que pode resultar em dificuldades de compreensão entre as partes.

Embora os adultos tenham um papel determinante na definição das experiências das crianças nos primeiros anos de vida, espera-se que estas participem cada vez mais ativamente das interações sociais e exploratórias à medida que crescem e se desenvolvem. Conforme argumenta Vygotsky, citado por Oliveira (2012), o desenvolvimento da criança é impulsionado não apenas por necessidades naturais, mas também pelos desafios encontrados nas interações sociais desde o nascimento. Assim, o contexto cultural em que a criança está inserida influencia significativamente o desenvolvimento de suas habilidades de comunicação e expressão.

Segundo o autor, o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, ou seja, pelos instrumentos linguísticos construídos na experiência social. Assim, a Educação Infantil desempenha um papel significativo na ampliação da linguagem oral das crianças, bem como no desenvolvimento do pensamento por meio de diálogos significativos.

Portanto, enfatizar um trabalho sistemático no processo de aquisição da linguagem oral é uma tarefa essencial neste nível de ensino, buscando "garantir experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos" (Brasil, 2010). Nesse sentido, Oliveira (2012) sugere que o professor da Educação Infantil possa propor uma variedade de atividades, como leitura de listas de nomes da sala, sequências didáticas para explorar a escrita dos nomes das crianças, projetos de pesquisa e votação, reescrita de contos de fadas, entre outros. Essas atividades promovem não apenas a familiarização com a linguagem escrita, mas também o desenvolvimento das funções sociais e práticas de escrita.

Cabe ressaltar que a recomendação é de que as crianças na Educação Infantil não sejam pressionadas a desenvolver uma escrita convencional, mas sim conduzidas a desenvolver o pensamento sobre a escrita. Considerando que toda oportunidade pode ser aproveitada para envolver a criança com a escrita. Oliveira (2012) sugere que o professor incorpore atividades rotineiras de leitura e escrita, como a leitura da lista de presença, a leitura da agenda de atividades do dia e a leitura das histórias favoritas do grupo. Tais posturas não apenas desenvolvem a capacidade de atenção e escrita das crianças, mas também enriquecem seu vocabulário oral, promovendo uma interação significativa com os pares.

É fundamental que o planejamento do trabalho a ser realizado pelo professor na Educação Infantil esteja embasado na compreensão das crianças e no reconhecimento do papel da experimentação e do erro na construção do conhecimento (Brasil, 1998). Desta forma, entende-se que para cumprir essa tarefa, o professor precisa ter uma competência polivalente, disponibilizando formas diversificadas de trabalho em seu planejamento, desde cuidados básicos até conhecimentos específicos das diferentes áreas do conhecimento, por meio de propostas orientadas e adaptadas às necessidades e interesses das crianças.

As diferentes linguagens e seus papéis na Educação Infantil

No âmbito do desenvolvimento infantil, percebe-se que desde os primeiros momentos de vida, os bebês emitem uma variedade de sons

como uma forma instintiva de comunicação, destacando, assim, a relevância da linguagem oral na criação de um canal comunicativo com o mundo ao seu redor. Esta interação, particularmente entre adultos e bebês, é caracterizada pela utilização de uma linguagem simplificada e repetitiva, visando facilitar o desenvolvimento da oralidade e da comunicação mútua.

A qualidade da interação entre adultos e crianças é fundamental para o desenvolvimento da linguagem oral (OLIVEIRA, 2012). Nesse contexto, é recomendável a promoção de interações acolhedoras, baseadas no diálogo e na afetividade, elementos que se configuram como essenciais para a apropriação da linguagem.

Aprender a falar vai além da mera memorização de sons e palavras, envolvendo também reflexão, pensamento e a expressão de atos, sentimentos, sensações e desejos. Mesmo antes de adquirir plenamente competências linguísticas, as crianças demonstram a capacidade de se expressar e de compreender os adultos com quem interagem (Brasil, 1998).

A leitura desse documento revela uma ressignificação do conceito de linguagem, que passa a abarcar não apenas a oralidade e a escrita, mas também linguagens não verbais como movimento, pintura, dança, entre outras. Além disso, a linguagem visual, que inclui elementos como forma, espaço, linha, ponto, textura, luz e contato, também é reconhecida como uma forma de linguagem (Brasil, 1998).

Assim, torna-se evidente a ideia de que a linguagem não se limita à oralidade como meio de interação e comunicação entre os seres humanos, mas proporciona uma compreensão mais ampla do conhecimento e da representação do mundo. Isso levanta questões sobre as práticas adotadas nas instituições de Educação Infantil atualmente, destacando a necessidade de inovação e estimulação a criatividade das crianças em diferentes linguagens (Oliveira, 2012).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) preconizam experiências que promovam o contato das crianças com diversas formas de expressão artística, como música, artes plásticas, cinema, dança, teatro, poesia e literatura (Brasil, 2010). Isso justifica a importância de introduzir elementos das linguagens artísticas no ambiente educacional, proporcionando amplas oportunidades para o desenvolvimento cognitivo das crianças.

Portanto, nas práticas pedagógicas, a linguagem deve ser considerada uma abordagem que demanda propostas diversificada que promovam a fala, estimule a escuta e desenvolva a compreensão linguística. Nesse sentido, tanto o brincar, como ressaltado por Leal e Silva (2010), quanto o jogo, conforme destacado por Kishimoto (2005), surgem como ferramentas valiosas para o desenvolvimento da oralidade e, por extensão, da linguagem como um todo.

Ler, escrever e brincar como processos de aprendizagem

De acordo com as diretrizes do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) pesquisas recentes têm desafiado as abordagens tradicionais de ensino, que se baseiam na mera transmissão de conhecimento e apontam para uma nova perspectiva que reconhece a aprendizagem da linguagem oral e escrita como um processo de construção (Brasil, 1998). Nesse sentido, as crianças são vistas como agentes ativos no processo de construção do conhecimento, e não apenas receptores passivos de informações.

As crianças aprendem a partir das interações sociais diversas e de suas próprias ações, como observar adultos realizando atividades de leitura e escrita em contextos cotidianos, por exemplo (CAMPOS, 2020). A partir desse ponto, é possível pensar que o contato com diferentes formas de linguagem permite às crianças desenvolverem hipóteses sobre a escrita e a leitura. Essas hipóteses por sua vez, podem evoluir com a frequência das interações da criança com esses conhecimentos, sua importância no ambiente em que vivem e o estímulo recebido de suas famílias. Portanto, o trabalho com leitura e escrita nas instituições de Educação Infantil é fundamental, especialmente para crianças que não têm contato frequente com esses elementos em casa.

Outro elemento fundamental a ser considerado é o papel central da brincadeira no cotidiano das crianças na Educação Infantil. Conforme observado por Brandão e Rosa (2011), é por meio da brincadeira que as crianças se envolvem com o mundo adulto e, conseqüentemente, podem ser introduzidas à cultura escrita. O contato com a escrita durante atividades lúdicas é fundamental para evitar que essas experiências se tornem uma carga para a criança, dificultando assim sua relação com a linguagem.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza que desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores (Brasil, 2018). Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer.

As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do interesse pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc., propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. É nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (Brasil, 2018).

Dessa forma, os alunos podem desenvolver diversas habilidades ao longo da leitura, como a capacidade de pensar, questionar, relatar e até antecipar eventos futuros na narrativa. Como observa Amarilha (1997) a narrativa possui uma estrutura organizadora dos fatos, por isso atinge o receptor da história do ponto de vista emotivo e cognitivo. Nesse processo, o receptor da história envolve-se em eventos diferentes daqueles que está vivenciando na vida real e, através desse envolvimento intelectual, emocional e imaginativo, experimenta fatos, sentimentos, reações de prazer ou frustração, podendo, assim, lembrar, antecipar e conhecer algumas das inúmeras possibilidades do destino humano.

A escrita deve ser apresentada às crianças desde cedo como um instrumento com uma função social definida: a de expressar e comunicar ideias e sentimentos (VYGOTSKI 2001). Nesse sentido, é fundamental que as atividades de escrita sejam contextualizadas em situações reais e significativas para as crianças. Por exemplo, escrever

uma carta em conjunto com os alunos para os pais solicitando uma contribuição para uma festa escolar permite não apenas praticar a escrita, mas também compreender a função e a estrutura desse gênero textual. Da mesma forma, envolver os pequenos na elaboração da rotina escolar por meio da escrita colaborativa promove uma compreensão mais profunda do propósito e do uso da linguagem escrita em diferentes contextos.

A capacidade de ler e escrever é um direito inalienável de todo indivíduo inserido em uma sociedade letrada (SOUZA, 2012). Assim sendo, torna-se crucial promover atividades que permitam às crianças, mesmo antes de estarem plenamente alfabetizadas, interagir com a linguagem escrita. Por meio de práticas de leitura em grupo, orientadas pelo educador, os pequenos têm a oportunidade de ampliar suas experiências de letramento e desenvolver diversas estratégias de compreensão textual, inserindo-se no universo da escrita e leitura.

Contribuições da formação continuada dos profissionais da Educação Infantil para o desenvolvimento das linguagens oral e escrita

A integração do profissional no cenário da Educação Infantil é uma incumbência que demanda cuidadosa organização, tanto no que diz respeito ao espaço físico quanto ao tempo e estratégias pedagógicas (Brasil, 2024). Este público específico, composto por crianças pequenas, requer uma abordagem dinâmica com atividades planejadas e projetadas a ofertar, dentre outros recursos, uma variedade de gêneros orais e escritos no cotidiano da sala de aula, tendo em vista o desenvolvimento das diferentes linguagens.

Neste ponto, é importante destacar como a formação continuada dos professores exerce influência sobre a prática pedagógica. De acordo com Silva (2016) a formação é "[...] uma importante estratégia para a construção, vivência e consolidação das práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura", portanto, representa um elemento importante no desenvolvimento e aprimoramento da boa qualidade da educação e em se tratando da Educação Infantil, proporciona artifícios para atender as especificidades desta faixa etária.

Nessa perspectiva, a atual proposta da Política de Alfabetização, Compromisso Nacional Criança Alfabetizada que foi instituída através do *Decreto* nº 11.556 de 12 de junho de 2023, representa como uma de suas ações o LEEI (Leitura e Escrita na Educação Infantil), reconhecendo a importância de fomentar habilidades de leitura e escrita desde os primeiros anos de escolaridade.

O LEEI se configura como um curso de formação para profissionais que atuam na Educação Infantil das redes públicas e privadas, com o objetivo de promover subsídios para que os professores possam desenvolver, com boa qualidade, o trabalho com as linguagens oral e escrita, em creches e pré-escolas. Busca-se estimular nas crianças uma relação positiva e natural com as linguagens oral e escrita através de momentos dedicados à leitura na rotina diária, através da interação com diferentes literaturas e gêneros textuais. Momentos como a hora das refeições, as rodas de conversa, a higiene pessoal, as histórias e o recreio podem oferecer oportunidades ricas para estimular o desenvolvimento da linguagem oral e escrita (Brasil, 2024).

Além disso, outros pontos importantes relacionados ao desenvolvimento das linguagens oral e escrita são abordados na formação do LEEI. Entre eles, a importância dos livros como objetos literários, que precisam estar integrados ao cotidiano das crianças, a validação da escrita espontânea de percurso (as produções antes da escrita alfabética), a utilização de materiais sociais (cardápios, catálogos, revistas), a importância do escrito no cotidiano das crianças como um objeto social e reflexões como, o porquê escrevemos e para que serve a escrita? (GALVÃO, 2016).

Comumente, formações com configurações apresentadas no LEEI, trazem em suas propostas a importância de oportunizar as crianças a exploração de materiais concretos que estimulem sua curiosidade e desejo de compreender o mundo da leitura e da escrita. Essas experiências são fundamentais para despertar e incentivar o interesse e o desenvolvimento da linguagem desde os primeiros anos de vida (Amaro; Ferreira, 2023).

Tais práticas, fomentadas nos cursos de formação continuada, podem proporcionar vivências cotidianas significativas e relevante. Em contato com diferentes materiais, tipos de textos, tais como lista de compras, notícias de jornais, números de telefone, entre outros, os

quais despertam e incentivam o interesse e o desenvolvimento da linguagem (Baptista, 2022).

Nessa mesma linha de raciocínio, as reflexões e vivências experimentadas pelos professores em formação, proporcionam às crianças desta fase de desenvolvimento a oportunidade de explorar uma variedade de materiais concretos, estimulando nelas a curiosidade e o desejo de compreender o mundo da leitura e da escrita. Fullan (2016) aponta que a formação de professores deve integrar práticas pedagógicas inovadoras e estratégias de desenvolvimento contínuo.

Considerações finais

Diante do exposto, nota-se que o desenvolvimento das diferentes linguagens na Educação Infantil revela um cenário complexo, repleto de desafios e, ao mesmo tempo, de oportunidades promissoras. A compreensão da importância do desenvolvimento das linguagens oral e escrita é fundamental para o crescimento cognitivo, emocional e social das crianças e demanda uma abordagem pedagógica sensível e abrangente por parte dos educadores. Torna-se necessária a percepção de que a promoção dessas competências linguísticas não ocorre de forma isolada, mas sim integradas a um contexto amplo de interações sociais, culturais e afetivas.

No que tange aos desafios enfrentados nas práticas pedagógicas, destaca-se a necessidade de superar concepções tradicionais de ensino que ainda permeiam o ambiente educacional, as quais se baseiam em modelos unidirecionais de transmissão de conhecimento. A construção de propostas que valorizem a participação ativa das crianças como sujeitos ativos em seu próprio processo de aprendizagem, se apresenta como uma oportunidade relevante para a promoção de uma educação mais inclusiva e significativa.

A possibilidade do desenvolvimento das linguagens oral e escrita na Educação Infantil são vastas e inspiradoras. A integração de diferentes abordagens, proporciona um ambiente rico em estímulos e oportunidades para as crianças explorarem e expressarem suas ideias e emoções de forma criativa e autêntica. Além disso, a valorização do brincar como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento das linguagens evidencia a importância de proporcionar espaços lúdicos e

acolhedores onde as crianças possam experimentar, errar e aprender de forma leve e prazerosa.

Promove-se assim, a oportunidade de experimentar vivências significativas em um ambiente educacional enriquecedor, proporcionando a criança a possibilidade de explorar, questionar e construir conhecimentos que levarão por toda trajetória educacional.

Referências

AMARILLA, M. *Estão mortas as fadas?* Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

AMARO, F. B.; FERREIRA, A. T. B. *Livro didático de alfabetização da educação infantil: saberes e concepções oferecidas e legitimados no manual do professor.* Recife, 2023.

BAPTISTA, M. C.; NORONHA, A. de A.; CALIGIORNE, P. M. *Letramento literário na primeira infância.* In: Anais do CENA. Volume I. Número I. Uberlândia: EDUFO, 2013, p.11-18.

BAPTISTA, M. C. *As crianças e o processo de apropriação da linguagem escrita: consensos e dissensos nos campos da alfabetização e da educação infantil.* Revista Brasileira de Alfabetização, [S. l.], n. 16, p. 15–32, 2022.

BRANDÃO, A.; ROSA, E. *Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* – Brasília: MEC/ SEB, 2010

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Compromisso Nacional Criança Alfabetizada,* 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 1998.

CAMPOS, M. M. *Avaliação da qualidade na educação infantil: impasses e perspectivas no Brasil*. Pesquisa e Debate em Educação, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 891–916, 2020.

CORREA, B. C. Considerações sobre qualidade na Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 85-112, 2003.

FERREIRA, R. K. A.; SANTOS, E. S. Brief considerations on pedagogical documentation. *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 10, n. 9, p. e15010917782, 2021.

FULLAN, M. *The New Meaning of Educational Change* (5th edition). New York: Routledge, 2016.

GALVÃO, A.M.de O; GOULART, C.; MATA, A. S.; SMOLKA, A.L.B; MAGIOLINO, L.L.S; ROCHA, M.S.P; *Caderno 3: Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1.ed. - Brasília : MEC /SEB, 2016.

KISHIMOTO, T. M. *O brincar e a linguagem*. In: FARIAS, A. L. G.; MELLO, S. A. O mundo da escrita no universo da pequena infância. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

KRAMER, S. *Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões*. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). Encontros e desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2005. p. 117-132.

KRAMER, S. *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. 14.ed. São Paulo: Ática, 2006.

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

LEAL, T. F; SILVA, A. *Brincando as crianças aprendem a falar e a pensar sobre a língua*. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. Ler e

escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LIMA, E. S. *A criança pequena e suas linguagens*. (Série - Ler se aprende com cultura). Editora Interlialia. São Paulo, 2009.

MORO, C. Avaliação de contexto e políticas públicas para a educação infantil. *Laplage em Revista. Sorocaba*, vol. 3, n. 1, jan./abr. 2017, p. 44 – 56.

OLIVEIRA, N. DOS S.; LELLIS, I. LAUER; BARILLAS, M. D. G. Crenças docentes sobre Alfabetização Econômica: desafios e perspectivas no contexto da Educação Infantil. *Ensino em Re-Vista*, v. 30, p. ed.003, 2 mar. 2023.

OLIVEIRA, Z. R. *O trabalho do professor na Educação Infantil*. São Paulo: Biruta, 2012.

PIAGET, J. *A Construção do Real na Criança*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Ática, 1996.

ROCHA, E. A. C. A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia da Educação Infantil. *Tese* (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, 262 f. Campinas, 1999.

SILVA, C. M. Práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras. *Tese* (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 234 f. Recife, 2016.

SOUZA, A. C. de. *A produção de sentidos e o leitor: os caminhos da memória*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2012.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKI, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica: implicações pedagógicas na construção dialética do conhecimento científico

Carlos Alberto F. dos Santos¹
Poliana Bruno Zuin²

Introdução

O objetivo deste artigo é apresentar algumas reflexões acerca do pensamento de Vygotsky e apontar as possibilidades de diálogo entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. A partir dessa premissa, implementou-se um estudo que buscou a integração entre os elementos teóricos que compõem essas abordagens, fundamentado nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, a fim de demonstrar as possibilidades pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem.

Com efeito, apontar a historicidade das concepções do pensamento de Vygotsky, em uma perspectiva dialética, enfatizando determinados conceitos abordados em sua obra, significativos para educação.

Por conseguinte, recorreu-se aos estudos de diversos pensadores do campo educacional para explicar, comparar e consolidar conhecimentos acerca das diferentes interpretações teórico-metodológicas analisadas neste trabalho.

À vista disso, realizou-se esta pesquisa, de cunho bibliográfico, com a expectativa de contribuir com os estudos que investigam o desenvolvimento de processos relacionados ao ensino e a aprendizagem de forma crítica e em contextos históricos, sociais e culturais.

¹ Doutorando em Educação- PPGE -Universidade Federal de São Carlos. E-mail: santos.caf@gmail.com.

² (Orientadora). Doutora em Linguística pela UFSCar. Docente do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSCar. E-mail: polianazuin@ufscar.br

É preciso destacar que a obra de Vygotsky é extensa e permeada por conceitos psicogenéticos e sócio-filosóficos de profunda complexidade. No entanto, procurou-se, por meio de um conjunto de autores de diversos campos do saber como a psicologia, pedagogia, história, filosofia e sociologia, possíveis aproximações teóricas. Esses autores interpretam seu pensamento, e dialogam com a educação em diversos contextos pedagógicos. Dessa forma, buscou-se descobrir, entender e adquirir conhecimento sobre sua fundamentação teórica, sobre a abordagem histórico-cultural, e suas implicações para as práticas pedagógicas.

Antes de entrarmos nessa seara pedagógica, no entanto, é importante localizar Vygotsky em seu contexto histórico, e, após isso, delinear algumas concepções essenciais para compreensão de seu campo de estudo, como as que envolvem o materialismo histórico dialético e sua relação na construção do conhecimento.

Assim, definidos esses parâmetros iniciais, foram analisadas as elaborações conceituais relativas aos processos pedagógicos que compreendem o ensino, a aprendizagem e o ato de conhecer.

Considerando esses elementos, empreendeu-se uma argumentação sobre as noções de senso comum e de conhecimento, enquanto conceitos filosóficos, abrangendo os princípios formativos dos conceitos de conhecimentos espontâneos e científicos aproximando-os aos diferentes contextos educacionais.

Em seguida, elaborou-se uma investigação acerca dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica em que se buscou possíveis conexões com o pensamento vygotskyano, bem como, suas possibilidades pedagógicas estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem.

Espera-se, com este estudo, de caráter introdutório, oferecer aporte teórico-metodológico para a compreensão desse processo, contribuir para o desenvolvimento da conscientização histórico-social dos indivíduos e melhorar o entendimento sobre a apropriação dos conhecimentos científicos no desenvolvimento da aprendizagem escolar.

O materialismo histórico-dialético e a Psicologia Histórico-Cultural: implicações pedagógicas iniciais

No início do século XX, a psicologia soviética encontrava-se em meio à fértil debate. Por um lado, havia os defensores da escola idealista e, por outro, os da escola materialista. Os primeiros defendiam que o pensamento é anterior à matéria, e, o segundo, de maneira oposta, argumentavam que a matéria antecede a todo pensamento. No entanto, não ocorria uma homogeneidade de pensamento desses pesquisadores. Fato que levava a psicologia soviética a uma tensão constante.

De acordo com Martins (2005) e Teixeira (2005), na Rússia, dois autores principais sintetizavam este conflito, G. I. Chelpanov, fundador e dirigente do instituto de psicologia de Moscou (de 1912 a 1914), que era defensor do idealismo na psicologia, e K. N. Kornilov, defensor da perspectiva marxista na psicologia.

No conjunto de psicólogos adeptos ao ideário pós-revolucionário russo, havia um entendimento de que a única metodologia que permitiria compreender a essência do processo psíquico humano seria a marxista. Esse grupo destacava que somente o materialismo dialético poderia prover a psicologia dos instrumentos necessários para a construção de uma ciência psicológica verdadeiramente materialista.

Martins (2005), ressalta que, Chelpanov, após as críticas recebidas por Kornilov, no Primeiro Congresso Pan-Russo de Psiconeurologia (CPRP), realizado em Moscou, em 1923, fora demitido e substituído na direção do Instituto de Psicologia de Moscou por Kornilov. Esse, por sua vez, forma uma equipe de cientistas afinada com os pressupostos marxistas necessários para construir uma psicologia estruturada no materialismo dialético. Kornilov, no ano seguinte, fica impressionado com a atuação de Vygotsky, durante o II CPRP, em Leningrado, e o convida a fazer parte de sua equipe. Vygotsky, nessa ocasião, apresentou o trabalho “Os métodos de investigação reflexológicos e psicológicos”³.

³ Os trabalhos de pesquisa dos professores René Van Deer Veer e Jaan Valsiner, principalmente, **Lev Vygotsky** ou **Vygotsky: uma síntese**, fazem um verdadeiro tratado da vida e obra desse autor. Mostram a complexidade da história de seu pensamento, conceitos e teses. a) VAN DER VEER, René. **Lev Vygotsky**.

A partir daí, foi realizada a mais profunda crítica à psicologia até aquele momento.

Entre os membros da equipe havia uma aceitação de que só Vygotsky tinha formação filosófica suficiente para concretizar uma análise profunda da crise metodológica na psicologia, além disso, era o único com sólida formação marxista que lhe dava autoridade para liderar o grupo.

Esse grupo, liderado por Vygotsky, tinha a árdua tarefa de construir um novo paradigma psicológico que integrasse princípios do materialismo dialético. Entre o grupo de pesquisadores, Vygotsky era o maior teórico do marxismo, e, resgata a metodologia marxista de análise que orientará todo o seu trabalho.

Teixeira (2005), ressalta que pelo fato de Vygotsky ter como base teórica o materialismo histórico-dialético não fez dele um marxista dogmático e nem interpretar que sua construção metodológica se deu por mero reflexo de pressões políticas.

Segundo Teixeira (2005, p. 27):

Tratava-se exatamente do contrário, porque esses psicólogos estavam fazendo uma escolha deliberada tendo em vista que tomavam o materialismo e a metodologia de pesquisa capaz de dar conta da complexidade dos fenômenos psicológicos.

Dessa forma, Vygotsky elaborou uma teoria mediadora entre a dialética materialista e a pesquisa empírica na psicologia. Uma teoria psicológica geral operando com os princípios dialéticos.

De acordo com Rego (1995), Vygotsky buscou o desenvolvimento de um método que procurava compreender a natureza do comportamento humano vinculado ao desenvolvimento histórico do ser humano. Com isto, ele sistematiza um método novo que considera um homem contextualizado, histórico.

Portanto, Vygotsky, segundo Rego (1995, p. 100), entendia que:

(...) a compreensão do ser humano dependia do estudo do processo de internalização das formas culturalmente dadas de funcionamento psicológico. Foi a partir dessa premissa que tentou explicar a transformação dos processos psicológicos elementares, relacionado aos fatores biológicos do

Bloomsbury Academy, New York, 2007. b) VAN DER VEER, René. VALSINER, Jaan. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

desenvolvimento, em processos superiores, resultantes da inserção do homem num determinado contexto sócio-histórico.

Vygotsky investiga o sujeito e sua relação com o mundo, sua interação social, sua relação com o outro e, principalmente, a forma que são construídas suas estruturas mentais e seu **conhecimento**. Por meio desses pressupostos, Vygotsky reconhece a universalidade da dialética⁴, e que ela está “presente em todos os fenômenos da realidade objetiva, e sua expressão no pensamento humano, é a lógica dialética.” (Martins, 2005, p. 30).

Importante ressaltar alguns princípios dessa lógica. Na perspectiva do materialismo dialético o mundo está posto e pode ser **conhecido**, que nós, humanos, podemos **conhecer a realidade** que nos cerca e temos condições de modificá-la. No modo dialético de pensar, essa realidade não é mais vista como um conjunto de qualidades metafísicas ou naturais eternamente determinadas. A realidade está num constante processo de construção e vai se constituindo num processo histórico resultante de múltiplas determinações. Esse movimento decorre de forças contraditórias atuantes no interior dessa realidade. Todas as coisas, portanto, são permeadas por um conflito interno, a luta dos contrários, que as obriga a mudar passando sempre por um momento de afirmação, por um momento de negação e por um momento de superação (ARANHA e MARTINS, 1986; CHAUI, 2000).

Assim, a realidade natural e social, evolui por contradição, o conflito e as situações provocam as mudanças que ocorrem dialeticamente. O pensamento, então, está vinculado a prática social real dos homens. Na perspectiva dialética, nem sujeito, nem objeto se impõe isoladamente, pois, ambos são constituídos pelo processo histórico-social, bem como sua relação recíproca. Um depende do outro e ambos dependem da realidade histórica. O real se constitui da totalidade do universo, totalidade essa que vai se realizando num processo histórico, do qual cada momento é resultante de múltiplas determinações (naturais, sociais e culturais).

⁴ Pode-se constatar a afirmativa na obra de Vygotsky: “A dialética abarca a natureza, o pensamento, a história, é a ciência em geral, universal, ao máximo. VIGOTSKI, Lev S. **Teoria e Método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 393.

Vygotsky, portanto, encontrou nos princípios do materialismo dialético o campo metodológico ideal para tentar solucionar os paradoxos científicos da psicologia de sua época. Uma crise na qual a psicologia da época estava submersa há anos. As tendências metodológicas que prevaleciam eram incapazes de explicar adequadamente a manifestação do psiquismo superior: a consciência.

Para Vygotsky, a consciência, “não é simples reflexo da história, pois a própria materialidade histórica é plasmada pela ação de consciências envolvidas em processos de interação social.” (PINTO, 2005).

Por conseguinte, para compreender esse processo, é preciso compreender seu desenvolvimento histórico. Vygotsky argumenta que a constituição da mente obedece a uma evolução filogênese e ontogênese⁵. A primeira relacionada a história da espécie. E a segunda, se refere à história do próprio indivíduo.

Além desses, segundo Moura, *et al.* (2016), Vygotsky propõe mais dois campos de estudo: o sociogênese (história do grupo cultural), e o microgênese (história da formação de cada processo psicológico específico), importantes para compreensão de sua teoria, fundamentada na dialética.

A abordagem histórico-cultural, na perspectiva dialética, considera que o ser humano sofre as influências que decorrem do ambiente e suas transformações. Essas, são determinadas a partir das relações estabelecidas entre os humanos, e, esses, com a natureza. Esse processo tem o objetivo de criar novas formas para sua sobrevivência, em um movimento histórico, social e cultural⁶.

⁵Vygotsky explica que, o controle da natureza e o controle do comportamento estão mutuamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem. Na filogênese, podemos reconstruir uma ligação mediante evidências documentais fragmentadas, porém convincentes, enquanto na ontogênese podemos traçá-la experimentalmente. VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991, p. 40.

⁶Importante recorrermos ao pensamento de Vygotsky sobre o processo de desenvolvimento histórico da humanidade. Ele ressalta que “...ocorreram mudanças e o desenvolvimento não só nas relações externas entre as pessoas e no relacionamento do homem com a natureza; o próprio homem, sua natureza mesma, mudou-se e desenvolveu-se.” VYGOSTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a História do comportamento: símios, homem primitivo e crianças**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 95.

A abordagem marxista na investigação científica de Vygotsky, trouxe uma nova visão na interpretação da psicologia daquele momento histórico e na contextualização do ser humano em sua trajetória histórica.

Importante ressaltar algumas noções, após essa brevíssima explanação, sobre as estratégias pedagógicas que embasam esta pesquisa. A metodologia escolhida a fim de se estabelecer as conexões entre a fundamentação teórica-metodológica escolhida, nos campos da psicologia, da filosofia e da pedagogia, se apoia na concepção de que o conhecimento é um processo. O desenvolvimento desse processo é ancorado na prática social concreta do conjunto de seres humanos que habitam a Terra. Vista assim, a humanidade, e sua longa trajetória histórica, é o ponto de partida e de chegada para se compreender esse processo. Ou seja, o conhecimento se dá na e pela práxis⁷, expressadas em duas dimensões distintas: teoria e ação.

Em consequência, entende-se que o ato de conhecer pressupõe a interação entre o sujeito e o objeto considerando o caráter dialético dessas interações entre esses dois elementos na construção do conhecimento. O conhecimento, é, portanto, um processo que tem como características gerais ser prático, social e histórico.

Lefebvre (1983, p. 49), reforça essa afirmativa e destaca que,

(...) Antes de elevar-se ao nível teórico todo conhecimento começa pela experiência, **pela prática**. Tão somente a prática nos põe em contato com as realidades objetivas. (...) **na vida social** descobrimos outros seres semelhantes a nós; eles agem sobre nós. Nós agimos sobre eles e com ele. Estabelecendo com eles relações cada vez mais ricas e complexas, desenvolvemos nossa vida individual (e coletiva); conhecemos tanto eles quanto nós mesmos. (...) **todo conhecimento foi adquirido e conquistado**. Há que partir da ignorância, seguir um longo caminho, antes de chegar ao conhecimento. O que é verdadeiro para o indivíduo é igualmente verdadeiro para a humanidade inteira: o imenso labor do pensamento humano consiste num esforço secular para passar da ignorância ao conhecimento **(Grifo nosso)**.

Ainda refletindo sobre o processo de conhecimento, Lefebvre (1983), nos lembra de que o ser humano elabora conhecimentos sobre

⁷ Para muitos dos sentidos de “práxis” usa-se o termo “prática”. É hoje usual reservar o nome de “práxis” a fim de caracterizar um dos elementos fundamentais do marxismo. No marxismo, a chamada “práxis humana” constitui todo o fundamento da “teorização” possível. MORA, José F. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 577.

a realidade que o cerca, que essa realidade é formada por um mundo material e social e tem uma existência objetiva, porém, é ao mesmo tempo subjetiva, pois é refletida em sua consciência, criando condições para poder conhecer esse mesmo mundo.

Dessa forma, entende-se que o conhecimento humano é forjado pelo mundo exterior. Esse conhecimento não é um conhecimento qualquer, mas um conhecimento originado da realidade material objetiva da qual o próprio ser humano que conhece faz parte. O conhecimento está diretamente relacionado às próprias condições de desenvolvimento dessa realidade. Em sua construção, o conhecimento assimila a própria dinâmica dessa realidade que o condiciona sendo condicionado por ela.

Nesse processo, o ser humano faz parte da realidade que conhece e sua postura não é de passividade diante dos acontecimentos da realidade, pelo contrário, ele age para modificar esses fatos. Ainda, em outras palavras, o ser humano transforma a natureza, deixando nela a sua marca e, com isso, também se transforma. Ele é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto do conhecimento (Lefebvre, 1983, p. 70).

Essa transformação da natureza pela ação humana ocorre devido à busca de melhores condições de vida e de novas formas de sobrevivência para a sociedade, e nela estaria a função a ser desempenhada pelas distintas formas de saber, isto é, por todas as ciências criadas pela humanidade.

Assim, a sociedade em sua dinâmica evolui, e, ao mesmo tempo, produz conhecimentos tendo como mediadora a prática social reflexiva. O conhecimento, em sua essência, é determinado pelas relações materiais e sociais que se estabelecem entre o sujeito e o objeto, entre o agente que conhece e a realidade a ser conhecida.

Tratando-se da dialética materialista, enquanto teoria e método do conhecimento, e ao relacionar o conhecimento do senso comum, nesse contexto, geralmente estamos nos referindo a um tipo de conhecimento imediato que todos possuem.

No entanto, para alguns autores que fundamentam seus trabalhos em uma perspectiva histórico-dialética, como Saviani (2000, 2013) e Bronowski (1968), por exemplo, o senso comum tem um significado mais amplo. Para o primeiro autor, ao considerá-lo parte integrante do processo de construção das ciências, ou de uma concepção de mundo

mais elaborada, é construída por meio de luta travada entre o senso comum e a filosofia.

Saviani (2000), compreende o senso comum enquanto uma etapa no processo educativo para além de seu significado imediato. Seu entendimento ultrapassa esse nível chegando a um pensamento orientado, organizado, sistematizado que ele denomina consciência filosófica, na qual se pressupõe uma posição crítico-reflexiva sobre a realidade que envolve o ser humano. Sua superação, vista assim, torna-se um aparato de luta a fim de desarticular os interesses dominantes e rearticulá-los em torno dos interesses populares.

Bronowski (1968), por sua vez, resgata a importância do senso comum na construção do conhecimento sistematizado de uma determinada ciência, a física, quando afirma que as ideias que consideram como centrais nessa ciência (ordem, causa e acaso), não são particulares a ela. São ideias provenientes do senso comum.

Visto assim, o senso comum é parte intrínseca nesse processo traduzida em um estágio dessa construção, portando um conteúdo próprio. Há, subentendido, em meio à abundância material que compõe a realidade, inclusive de todo o aparato tecnológico que faz parte nossa rotina diária, um conteúdo, um nível de conhecimento. Conteúdo, esse, que não se apresenta por meio de cumprimento de regras lógico-rationais. É preciso, então, que busquemos a validade desse conteúdo.

O conhecimento inerente ao senso comum é a expressão de um primeiro nível de contato do indivíduo com os fatos, processos e outros seres de uma realidade não analisada, que não passou pelo crivo de uma análise crítica. Esse contato com uma realidade diversificada, no entanto, não se restringe apenas ao concreto, ao empírico, pois sempre haverá um nível de abstração que se supõe proveniente da relação homem-natureza. Uma relação mediada por uma prática social.

De acordo com Martins (2005), pode-se inferir que Vygotsky não desenvolveu conceitualmente os termos senso comum e ciência, porém, em sua obra, ele desenvolve estudos sobre a formação de conceitos. Vygotsky denomina esses conceitos de conhecimentos espontâneos, ou cotidianos, e não-espontâneos⁸, ou científicos.

⁸ Pode-se aprofundar os estudos sobre a formação dos conceitos nos experimentos de Vygotsky, a qual é a fonte principal para a elaboração do trabalho de Gasparin (2012), principalmente, no capítulo 5 (Estudo experimental do desenvolvimento dos

Para Vygotsky, ainda segundo Martins (2005), o conhecimento foi aperfeiçoado ao longo da trajetória histórica da humanidade, em suas formas de compreensão de mundo, ou na percepção da realidade, transformando os conceitos cotidianos adquiridos para os conceitos científicos, mais elaborados. Esses conceitos se diferenciam por estabelecerem relações distintas entre o objeto cognoscível e o sujeito cognoscente, além disso, são fundamentados em diferentes processos cognitivos.

Em virtude das afirmativas anteriores, é possível complementar que, no processo educacional, é preciso que se garanta um espaço para a identificação e discussão do conhecimento que subjaz ao senso comum, de tal forma que se perceba tanto o movimento dinâmico das ideias que envolvem esse conhecimento quanto à sua historicidade.

Possibilidades histórico-culturais no processo de ensino-aprendizagem: a construção do conhecimento científico sob a perspectiva histórico-crítico

Na abordagem histórico-crítica, segundo seu idealizador, Dermeval Saviani (1995; 2013), o conhecimento é constituído em um processo, e, como tal, dinâmico e em constante desenvolvimento, vinculado à prática social e histórica.

Dessa forma, o processo de transformação de uma sociedade ocorre independente de seu tempo e espaço. Esse processo é concebido no âmbito social considerando padrões de produção, de estruturas de poder e de classes vigentes em determinada sociedade. Portanto, é preciso buscar razões, ideais, valores, interesses e, acima de tudo, os efeitos produzidos no indivíduo pelas transformações nas mudanças conjunturais no âmbito do sistema capitalista atual.

Nesse sentido, é relevante tratar da questão educacional, pois, nas atuais relações sociais a escola é considerada um lugar privilegiado de sistematização do conhecimento histórico e socialmente construído. A escola, como produto histórico de uma determinada formação social foi criada sendo alterada para satisfazer às necessidades impostas na dinâmica das relações sociais.

conceitos) na obra: VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001, em que ele diferencia a forma de desenvolvimento dos conceitos (espontâneos e científicos) nas crianças.

A educação, e suas características mais profundas, só pode ser analisada à luz dessa formação social, pois, ela se relaciona com os demais complexos sociais que, por sua vez, também afetam as relações humanas, interagindo entre si em um movimento que, por vezes, refletem as contradições dessa dinâmica. Tais relações não são neutras, são produzidas e modificadas na atividade humana de produção e reprodução da vida (SANTOS, 2018).

Desse modo, entender a educação pressupõe compreender as relações de produção e econômicas, ou seja, a base material em que ela se constitui e interage. Somente a partir dessa compreensão é possível entender suas funções e possibilidades diante do projeto de transformação da sociedade.

Contudo, Saviani (1995), destaca que a educação não pode ser entendida como determinante principal das transformações sociais, considerando que ela se relaciona dialeticamente com a sociedade. No entanto, é instrumento importante nesse processo.

Saviani (2010, p. 419-420), em sua teoria, destaca essa relação dialética da educação vinculando a Pedagogia Histórico-Crítica ao materialismo histórico-dialético e aos princípios da **Psicologia Histórico-Cultural**, da seguinte forma:

Numa síntese bem apertada, pode-se considerar que a pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especialmente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotsky.

Compreende-se, a partir da explicação do autor, que a Pedagogia Histórico-Crítica tem seus fundamentos para a leitura da realidade social no pensamento marxista. Sob este prisma, a educação é percebida como elemento mediador da prática social, sendo seu ponto de partida e de chegada. Ao mesmo tempo, seus conteúdos históricos, sociais e culturais, por meio de sua apropriação crítica e reflexiva, são ressignificados, pretendendo uma prática social transformadora (SANTOS, 2018).

A professora Marta Kohl de Oliveira (1996), analisando as implicações do pensamento de Vygotsky para o ensino escolar, destaca três ideias básicas acerca do desenvolvimento e aprendizagem em sua obra.

A primeira é que o desenvolvimento psicológico deve ser olhado de maneira prospectiva. Sua importância reside, principalmente, na ideia de transformação. Para ela, o conceito de zona de desenvolvimento proximal, com relação à atuação pedagógica, é um conceito que traz consigo a ideia de que o papel do professor é de “provocar nos alunos avanços que não ocorreriam espontaneamente consiste exatamente em uma interferência na zona de desenvolvimento proximal dos alunos” (OLIVEIRA, 1996, p. 60).

A segunda é de que os processos de aprendizagem movimentam os processos de desenvolvimento. Nesse caso, a escola, enquanto uma instituição social encarregada de transmitir sistemas organizados de conhecimento, tem um papel fundamental no processo desenvolvimento nos indivíduos que vivem nas sociedades letradas (OLIVEIRA, 1996).

E a terceira, “a importância da atuação dos outros membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo e na promoção dos processos interpsicológicos que serão posteriormente internalizados” (OLIVEIRA, 1996, p. 61).

Nessa perspectiva, o caminho a ser trilhado pelo indivíduo, rumo ao seu desenvolvimento, não pode ocorrer sem a mediação do outro. Além do contato com o objeto de conhecimento, é essencial, a intervenção de outros membros mais experientes nos processos de interação social com o intuito de atingir resultados desejáveis na aprendizagem.

Tratando-se do vínculo entre o educando e a apropriação dos conhecimentos mediados pela escola, pelo ensino que é ministrado, e pelo professor, é importante salientar, também, que a prática social é o ponto de partida e de chegada no processo educativo.

Sob a ótica da Pedagogia Histórico-Crítica, ela— a prática social— é comum a todo grupo social, porém, o posicionamento de cada um é diferenciado. No caso do educando, sua visão parte do senso comum, empírica, essa é a sua visão de mundo.

Por sua vez, Saviani (1995), apresenta uma explicação científica sobre o método da Pedagogia Histórico-Crítica recorrendo ao pensamento marxista. Ele ressalta que entre o movimento de

síncrese⁹ ao de síntese ocorre a mediação da análise constituindo uma segura orientação tanto para o método científico quanto para o método de ensino.

É considerável ressaltar que, alguns fundamentos do materialismo histórico-dialético que embasam a Pedagogia Histórico-Crítica, precisam ser apropriados como base para melhor entendimento da teoria.

Sob essa perspectiva, com relação à lógica dialética, Gasparin e Petenucci (2024, p. 5), afirmam que o princípio básico dela está na contradição, ou seja, a tese, a antítese e a síncrese. E no que diz respeito ao movimento dialético, eles esclarecem que:

Parte da realidade empírica (baseada na experiência, no real aparente, o objeto como se apresenta à primeira vista), e por meios de abstrações (reflexões, teorias, elaboração do pensamento), chegar ao concreto pensado (compreensão elaborada do que há de essencial no objeto-síntese de múltiplas determinações).

Nessa concepção, o professor pode superar o senso comum, ainda tão presente no ambiente educacional, pois, irá partir do conhecimento da realidade empírica da educação. Assim, por meio do estudo de teoria, movimento do pensamento, abstrações, chegar à realidade concreta da educação, concreta pensada, realidade educacional plenamente compreendida (SAVIANI, 1995).

Segundo Gasparin (2012), a percepção do contexto dos estudantes, referida anteriormente como senso comum, traz expressão da vida dos estudantes, de suas vivências cotidianas. Isso oportuniza ao professor, em sua ação pedagógica, partir do saber que eles já possuem sobre o conteúdo apresentado.

Gasparin (2012), por meio de aproximações à teoria de Vygotsky e seus conceitos, explica que esse estágio, de identificação dos conhecimentos prévios, em sua concepção, é o Nível de Desenvolvimento Atual, real, concreto para o aluno, em que o estudante pode agir com autonomia na solução dos desafios diários.

⁹ Para Saviani (1995, 83) síncrese é a visão caótica do todo e síntese uma totalidade rica em determinações e relações. Do movimento da síncrese à síntese, pela mediação da análise, constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão assimilação de conhecimentos (o método de ensino).

Deduz-se, portanto, que a aprendizagem tem início antes dos procedimentos escolares¹⁰.

A fim de continuar realizando as conexões entre uma teoria e outra, é importante destacar que, para Vygotsky, segundo Oliveira (1996), a aprendizagem está associada ao desenvolvimento desde o início da vida humana, sendo “um aspecto necessário e universal no processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VYGOTSKY, *apud* OLIVEIRA, 1996).

No entanto, Gasparin (2012), tece algumas observações sobre a função da escola. Ele afirma que, para ocorrer, o que ele classifica de educação científica, ela necessita da escola. Mesmo considerando que a educação, de modo geral, não acontece só na escola, mas em todo o âmbito social, pois, apesar do conhecimento estar disponível em meios de comunicação e em livros, ele não se dá diretamente, ele precisa da mediação da escola para se efetivar.

Nessa perspectiva, é preciso destacar que, na abordagem histórico-crítica, percebe-se dois recursos teórico-metodológicos essenciais em seus procedimentos pedagógicos. O primeiro é estabelecer uma conexão histórica sobre o objeto de estudo a ser apreendido; o segundo, é que a teoria engloba a perspectiva crítica, ou seja, propõe que a educação deva ser compromissada com a transformação.

O conhecimento, sob esse enfoque, se realiza na relação entre sujeito e objeto, em um dado contexto histórico-social. Essa relação, mediada pela *práxis* social, efetiva-se em um processo de contínua transformação. As mudanças desenvolvidas na esfera individual, provocam transformações na esfera coletiva.

A relação que envolve os sujeitos educacionais desde o ponto de partida é uma relação que promove essas mudanças. Mas nada disso terá valor se não for para a prática de ações reais em um movimento

¹⁰ Gasparin (2012), fundamentado nos conceitos vygotksyanos e nos princípios da pedagogia histórico-crítica, apresenta em seu livro uma proposta de trabalho dividida em cinco momentos pedagógicos distribuídos em três níveis de desenvolvimento cognitivo. Devido aos limites deste artigo, não foram desenvolvidos argumentos sobre a sua proposta didático-pedagógica, ou procedimentos práticos, apenas sobre seus fundamentos teóricos.

de crítica da realidade, engajamento com a transformação social, a fim de superar o estado, ou a circunstância, de cada ponto de partida.

Na relação professor-aluno-conteúdo, o aluno se apropriará de uma linguagem mais elaborada, sistematizada, a científica, e poderá se colocar de forma crítica frente aos desafios que a sociedade vai lhe impondo ao longo da vida. A mediação do professor possibilita aos educandos o contato com a realidade científica. O docente é o mediador entre o estudante e o objeto de conhecimento.

Importante ressaltar que nenhum desses elementos, professor, aluno, conteúdo, é neutro, são condicionados por aspectos culturais, políticos, econômicos, de classe, do meio em que se encontram ou de onde provêm.

Assim, considerando esses aspectos, pode-se inferir que ocorrem alguns conflitos entre os conhecimentos espontâneos, ou prévios, trazidos pelos educandos, e os científicos, desenvolvidos no âmbito escolar. Por isso, esses conhecimentos devem ser articulados e transformados por essa imbricação na relação educacional. Essa intencionalidade leva o estudante a assumir uma nova postura prática ante a realidade que acaba de conhecer.

Se para a Pedagogia Histórico-Crítica a educação se desenvolve em torno de uma prática social, conclui-se que, essa prática, exige dos envolvidos no processo educativo uma postura crítica, como forma de torná-la verdadeiramente um instrumento de emancipação social¹¹.

O referencial teórico escolhido para este trabalho, possui, em seus fundamentos, o propósito de analisar a apreensão dos conceitos científicos pelos indivíduos. Isso faz com que o educando constitua um conhecimento que lhe dê condições de conhecer o mundo e como ele funciona, podendo interferir nessa dinâmica.

Nesse sentido, no âmbito escolar, além das teorias e leis científicas que precisam de tratamento didático, pois, elas explicam os fenômenos naturais que nos cercam, é preciso estabelecer relações entre o que é proposto teoricamente e os fenômenos a ser estudados.

¹¹ Importante pontuar que, no âmbito escolar, pode-se definir a prática educativa como práxis pedagógica, e, essa, é, também, práxis social. A práxis pedagógica, caracteriza-se por ser dialética, porém, para ser uma prática crítica ela deve assumir um caráter transformador, ou seja, desenvolver a capacidade nos sujeitos que aprendem de se reconhecerem enquanto agentes históricos, capazes de, para além da crítica, promoverem transformações sociais.

Isso permite que o aluno não apenas compreenda que os temas debatidos na escola têm relações com sua vida, mas, também, que em sua rotina diária, as questões cotidianas encontradas, podem ser respondidas e solucionadas por meio dos saberes escolares.

Contudo, para o conhecimento científico servir como forma de expressão de uma cidadania crítica e participativa é preciso questionar a noção de ciência como um conjunto de verdades. Para isso, é preciso que o conhecimento desenvolvido em sala de aula desmitifique o papel da ciência e mostre que ela está em constante desenvolvimento, situada historicamente, sendo influenciada por condicionantes socioculturais específicos. Isso significa que o sujeito passa a adquirir uma bagagem de conhecimento que o permita ter uma visão de ciência como uma ação contínua resultante da investigação humana.

Considerações finais

A pesquisa empreendida para elaboração deste artigo, como assinalado, possui um caráter introdutório na temática. Almeja-se, com ela, despertar interesses na realização de novos estudos sobre o tema levantado e desenvolvido. Isso significa, investigar os processos educacionais de forma crítica, ou seja, por meio de uma práxis pedagógica, considerando seus contextos histórico-sociais e culturais.

A intenção do artigo foi analisar alguns conceitos, inerentes às teorias Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural, que se relacionam com a educação. Buscou-se, possibilidades de diálogos, entre essas duas abordagens, principalmente, no que diz respeito aos princípios do materialismo histórico-dialético, que permeiam ambas teorias. Inclusive, a partir desses elementos, apontar potencialidades pedagógicas sobre a apropriação dos conhecimentos científicos no processo ensino-aprendizagem.

Pelo intermédio do resgate da historicidade da ciência, com a mediação professor-conteúdo, os conhecimentos podem oferecer aos educandos uma percepção de interação com a realidade científica, motivar a sua capacidade criativa e despertar seu interesse. Isso contribui para sua formação consciente e com autonomia intelectual.

Nessa perspectiva, o aluno se reconhece como um agente histórico transformador em um movimento dialético e constante. E, nesse processo, ele mesmo é transformado por meio do diálogo

estabelecido entre o conhecimento que traz consigo e o conhecimento escolar sob a mediação docente.

Portanto, como as duas teorias tem uma base teórica fundamentada no materialismo histórico-dialético, nos processos de ensino e de aprendizagem, e na emancipação humana, o objetivo de aproximação entre elas foi satisfatório, considerando a proposta desta pesquisa.

Sobre o campo teórico-metodológico adotado neste trabalho, conclui-se que, a Pedagogia Histórico-Crítica e os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, tem muitos pontos em comum e possuem variadas possibilidades pedagógicas e de novas pesquisas.

Referências

ARANHA, M^a L. de Arruda. MARTINS, M^a H. Pires. *Filosofando: introdução à filosofia*. São Paulo: Moderna, 1986.

BRONOWSKI, Jacob. *The common sense of Science*. Victoria, Australia: Penguin books, 1968.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. Ed Ática. São Paulo: 2000.

FAVARO, Neide. *Pedagogia histórico-crítica e sua estratégia política: fundamentos e limites*. Florianópolis: Em Debate / UFSC, 2015.

GASPARIN, João Luiz. PETENUCCI, Maria Cristina. *Pedagogia Histórico-Crítica: da teoria à prática no contexto escolar*. 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>>. Acesso em: 28/04/2024.

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para uma pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2012.

LEFEBVRE, Henry. *Lógica Formal e Lógica Dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MARTINS, João Batista. *Vygotsky e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORA, José F. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 577.

MOURA, Elaine Andrade. *et al.* Os planos genéticos do desenvolvimento humano: a contribuição de Vigotski. In: *Revista Ciências Humanas*. UNITAL, Taubaté-SP: vol. 09, nº 1, p.106-114, junho de 2016. Disponível em < <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/298> > Acesso em 29/25/2024.

PINTO, Manuel da Costa. Editorial. In: *Revista Viver Mente e Cérebro* (coleção memória da pedagogia) nº 2, Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Dueto, 2005

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

SANTOS, Carlos Alberto. F. dos. *Uma perspectiva histórico-crítica da eletricidade para o ensino de ciências – a integração de conteúdos escolares ao acervo da escola da ciência-física no contexto da alfabetização científica*. Vitória: Ifes, 2018. (Dissertação de mestrado).

SANTOS, César Sátiro dos. *Ensino de Ciências: abordagem histórico-crítica*. Campinas, SP: Armazém do Ipê (autores Associados), 2012.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Demerval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 13. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

TEIXEIRA, Edival. Um materialismo psicológico. In: *Revista Viver Mente e Cérebro* (coleção memória da pedagogia) nº 2, Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Dueto, 2005.

VAN DER VEER, René. *Lev Vygotsky*. Bloomsbury Academy, New York, 2007.

VAN DER VEER, René, VALSINER, Jaan. *Vygotsky: Uma síntese*. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

VYGOTSKY, L. S.; Luria, A. R. *Estudos sobre a História do comportamento: símios, homem primitivo e crianças*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991

Emoções que Transformam: integrando abordagens da Educação Infantil e da Terapia Ocupacional para promover o desenvolvimento emocional de crianças

Gabrielle Moro¹
Diany Akiko Lee
Poliana Bruno Zuin

1. Introdução

As emoções são componentes essenciais do desenvolvimento infantil, moldando a maneira como as crianças percebem e interagem com o mundo ao seu redor. Desde os primeiros anos de vida, as emoções influenciam significativamente diversos aspectos do crescimento e do desenvolvimento, atuando como um alicerce para a construção de habilidades sociais, cognitivas e comportamentais (Céspedes, 2014).

No âmbito das interações sociais, as emoções são vitais para o estabelecimento de relacionamentos saudáveis e significativos. Crianças que aprendem a reconhecer, expressar e regular suas emoções de maneira adequada tendem a desenvolver empatia, compaixão e habilidades de comunicação eficazes. Essas capacidades são fundamentais para formar vínculos afetivos positivos com familiares, colegas e professores, além de contribuir para um ambiente escolar harmonioso e cooperativo (Del Prette, 2017).

No que diz respeito à aprendizagem, as emoções desempenham um papel crucial no engajamento e na motivação das crianças. Estados emocionais positivos, como entusiasmo e alegria, podem incentivar a curiosidade e a disposição para explorar novos conhecimentos. Por outro lado, emoções negativas, como ansiedade e medo, podem dificultar a concentração e a assimilação de informações, impactando negativamente o desempenho acadêmico. Portanto, é essencial que

¹ Bolsista PIBIC

educadores e terapeutas ocupacionais trabalhem juntos para criar ambientes que promovam o bem-estar emocional e, conseqüentemente, o sucesso escolar (da Silva; Leal; de Melo; Tourinho; de Melo, 2024).

O bem-estar geral das crianças também está intrinsecamente ligado às suas experiências emocionais. Emoções equilibradas contribuem para uma saúde mental robusta, enquanto desequilíbrios emocionais podem levar a problemas como estresse, depressão e comportamentos desafiadores. A promoção de uma inteligência emocional desde cedo pode equipar as crianças com as ferramentas necessárias para enfrentar adversidades, lidar com frustrações e adaptar-se às mudanças de maneira resiliente (Laevers, 2004).

Diante disso, a integração de abordagens da Educação Infantil e da Terapia Ocupacional torna-se uma estratégia poderosa para apoiar o desenvolvimento emocional das crianças. Ao combinar os conhecimentos pedagógicos com as técnicas terapêuticas, é possível criar programas que não apenas educam, mas também cuidam das necessidades emocionais, capacitando as crianças a se tornarem indivíduos mais equilibrados, felizes e bem-sucedidos em todos os aspectos de suas vidas.

No contexto da Educação Infantil, compreender e gerir essas emoções é essencial para criar um ambiente de aprendizagem positivo e inclusivo. Paralelamente, a Terapia Ocupacional oferece ferramentas e abordagens práticas que podem complementar os esforços educacionais, promovendo o desenvolvimento emocional de maneira holística. Este trabalho explora a sinergia entre essas duas áreas, destacando como práticas integradas podem transformar o ambiente escolar e a vida das crianças. Através dessa integração, busca-se proporcionar estratégias eficazes para o desenvolvimento emocional saudável, preparando as crianças para enfrentar os desafios diários e construir relações interpessoais saudáveis.

Com base nisso, o presente artigo foi desenvolvido a partir da participação no projeto da arte do movimento como ferramenta terapêutica para crianças de 3 a 4 anos, sob coordenação da Prof^ª. Dr^ª. Poliana Bruno Zuin. Tal projeto acontece junto a uma sala de aula na Unidade de Atendimento à Criança (UAC) da Universidade Federal de São Carlos, em que, a partir de um estudo descritivo e narrativo busca entender como o movimento pode influenciar o desenvolvimento das

crianças, tanto em termos motores quanto cognitivos, e como pode ser uma resposta aos desafios enfrentados após a pandemia da Covid-19. O projeto visa oferecer insights para práticas pedagógicas mais eficazes, integrando abordagens da Educação Infantil e da Terapia Ocupacional para promover o bem-estar e o desenvolvimento pleno das crianças.

2. Técnicas de relaxamento em sala de aula

No cotidiano escolar infantil, a observação de um aumento na agitação e no nervosismo entre as crianças tem se tornado uma preocupação crescente entre os educadores e profissionais da UAC (Unidade de Atendimento à Criança) na Universidade Federal de São Carlos. Reconhecendo a importância de um ambiente de aprendizagem tranquilo e propício ao desenvolvimento emocional saudável, decidimos implementar técnicas de relaxamento na sala de aula. Estas técnicas visam não apenas acalmar os ânimos, mas também integrar-se harmoniosamente com o currículo, especialmente nas atividades de leitura e nas lições sobre emoções que está sendo um tema discutido este ano junto com as crianças.

As técnicas de relaxamento são estratégias estruturadas para ajudar as crianças a gerenciar o estresse e a ansiedade, promovendo um estado de calma e foco. Entre as práticas adotadas estão exercícios de respiração, meditação guiada, alongamentos leves, e atividades de *mindfulness*, todas adaptadas para a faixa etária infantil. A implementação dessas técnicas na rotina escolar não só proporciona momentos de tranquilidade, mas também ensina habilidades valiosas de autorregulação emocional que as crianças podem utilizar ao longo de suas vidas.

Exercícios de respiração, por exemplo, são simples de executar e eficazes para reduzir a tensão. Crianças são guiadas a inspirar profundamente pelo nariz, segurar a respiração por alguns segundos e, em seguida, expirar lentamente pela boca. Esta prática pode ser realizada várias vezes ao dia, especialmente antes de atividades que exigem concentração e calma. A meditação guiada, por outro lado, envolve a condução das crianças através de uma narrativa tranquila e visualizações que promovem a paz interior e a redução da ansiedade e estresse.

Alongamentos leves e atividades físicas suaves também desempenham um papel crucial no relaxamento. Movimentos simples,

como esticar os braços, tocar os pés e movimentos circulares com os ombros, ajudam a liberar a tensão acumulada no corpo. Além disso, práticas de mindfulness, como prestar atenção plena aos sentidos – ouvir os sons ao redor, sentir a textura de um objeto ou observar a respiração – ajudam as crianças a se conectar com o presente, reduzindo a agitação mental (Lazarus, 2020).

Integrar estas técnicas de relaxamento com as leituras e o aprendizado sobre emoções amplia ainda mais os benefícios. Por exemplo, após uma sessão de respiração profunda, as crianças podem ser convidadas a refletir sobre como se sentem e a discutir suas emoções com a turma. Livros e histórias que abordam sentimentos e emoções podem ser lidos em momentos de calma, proporcionando uma oportunidade para as crianças identificarem e verbalizarem suas próprias experiências emocionais.

As técnicas de relaxamento desempenham um papel crucial na educação infantil, oferecendo benefícios significativos para o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças. Essas técnicas, quando integradas às práticas da terapia ocupacional, formam uma abordagem holística que promove o bem-estar geral e o sucesso acadêmico dos pequenos. A introdução dessas técnicas na sala de aula não apenas melhora o ambiente escolar, tornando-o mais sereno e acolhedor, mas também fortalece a capacidade das crianças de enfrentar desafios emocionais e acadêmicos. Este esforço conjunto entre relaxamento e educação emocional é essencial para o desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para serem indivíduos mais resilientes, equilibrados e emocionalmente inteligentes.

A partir disso, iniciamos com uma simples técnica de respiração, ensinando o método "*cheira a flor e apaga a vela*", repetindo-o cerca de 10 vezes. Em seguida, pedimos às crianças que colocassem a mão na barriga para sentir o movimento de subir e descer enquanto respiravam. Introduzimos também a técnica de imitar uma borboleta batendo as asas: ao inspirar, levantavam os braços como se fossem asas, e ao expirar, abaixavam-nos.

Proseguimos com exercícios de alongamento, pedindo para que se espreguiçassem em pé, esticando todo o corpo para perceberem suas articulações e tensões. Outra atividade envolvia simular o movimento de mastigação, para que pudessem sentir o maxilar

contraindo e relaxando. Caminhando para o final da atividade, pedimos para que se deitassem e fechassem os olhos. Orientamos a sentir o corpo em contato com o chão, a sensação da pele tocando o tecido da roupa, e a perceber cada parte do corpo (pés, pernas, coxas, barriga, ombros, cabeça, etc.), com o objetivo de liberar toda a tensão acumulada. Finalizamos pedindo que imaginassem as pessoas que mais amavam (mamãe, papai, vovó, tio, tia, professoras, amigos, etc.) e se abraçassem bem forte, demonstrando tanto o amor pelos outros quanto o amor próprio.

A atividade foi realizada com sucesso. Embora houvesse algumas oscilações na atenção e execução, tudo ocorreu dentro do esperado para a faixa etária das crianças. Ensinamos essas técnicas com a intenção de que possam utilizá-las em dias mais difíceis e estressantes. Além disso, esperamos que essas práticas ajudem as crianças a desenvolverem um melhor entendimento e gestão de suas próprias emoções, promovendo um ambiente mais calmo e propício ao aprendizado e ao crescimento emocional saudável.

Assim, estudos indicam que a prática regular dessas técnicas pode reduzir significativamente os níveis de cortisol, o hormônio do estresse, proporcionando uma sensação geral de bem-estar (Lopes et al., 2020). Além disso, o relaxamento auxilia no desenvolvimento de habilidades de autorregulação emocional. Crianças que praticam essas técnicas regularmente mostram-se mais capazes de controlar suas emoções, o que resulta em um melhor comportamento e em relações interpessoais mais saudáveis (Napoli et al., 2005).

Ademais, a terapia ocupacional adota uma abordagem integrativa, incorporando diferentes práticas para promover a saúde e o bem-estar geral. Dentro desse contexto, as técnicas de relaxamento são vistas como práticas complementares que aumentam a eficácia de outras intervenções. A utilização de técnicas como respiração profunda, yoga e meditação ajuda a criança a alcançar um estado de equilíbrio entre corpo e mente, essencial para um desenvolvimento saudável (Sato, 2019). Essas práticas integrativas são especialmente úteis para crianças com necessidades especiais ou transtornos de desenvolvimento. Por exemplo, a meditação guiada pode ser usada para melhorar a atenção e reduzir comportamentos disruptivos em crianças com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) (Zylowska et al., 2008).

Integrar técnicas de relaxamento na educação infantil, inspiradas pelas práticas da terapia ocupacional, pode trazer inúmeros benefícios. A colaboração entre educadores e terapeutas ocupacionais permite a criação de programas que incorporam essas técnicas de maneira sistemática e contínua no ambiente escolar. Implementar um programa de relaxamento nas escolas pode incluir sessões diárias de meditação guiada, exercícios de respiração e momentos de relaxamento muscular progressivo. Essas atividades não apenas melhoram a saúde mental e física das crianças, mas também criam um ambiente de aprendizagem mais positivo e produtivo (Razza et al., 2015).

As técnicas de relaxamento são ótimos instrumentos para a educação infantil, proporcionando benefícios que vão além do simples alívio do estresse. Quando integradas à terapia ocupacional, essas práticas tornam-se ainda mais eficazes, promovendo um desenvolvimento equilibrado e saudável para as crianças. Valorizar e implementar essas técnicas em escolas e programas terapêuticos pode contribuir significativamente para o bem-estar e o sucesso acadêmico dos alunos.

3. Conversando sobre “A Raiva”

A educação emocional é uma componente essencial do desenvolvimento infantil, desempenhando um papel crucial na formação das habilidades socioemocionais que as crianças levarão consigo ao longo da vida (Vieira, 2023). Entre as diversas emoções que as crianças experimentam, a raiva é uma das mais desafiadoras de gerenciar, tanto para elas quanto para os educadores. A compreensão e o gerenciamento da raiva são fundamentais para promover um ambiente de aprendizagem positivo e para o desenvolvimento de relações interpessoais saudáveis.

A raiva é uma emoção universal, experimentada por todos os seres humanos em diferentes momentos da vida. Nas crianças, essa emoção pode ser particularmente intensa e desafiadora de lidar devido à sua fase de desenvolvimento e à falta de habilidades para expressá-la adequadamente. Abordar a raiva na educação infantil é, portanto, de extrema importância, pois contribui significativamente para o desenvolvimento emocional e social das crianças.

Sendo assim, através do ensino sobre raiva, as crianças aprendem a identificar e nomear suas emoções, um passo crucial para a autorregulação emocional. Essa habilidade permite que elas reconheçam quando estão ficando irritadas e utilizem estratégias adequadas para lidar com essa emoção de maneira saudável. Com o tempo, essas competências promovem o autocontrole, a empatia e a resolução pacífica de conflitos, habilidades essenciais para a vida em sociedade (Cristóvão, 2024).

A falta de compreensão e de estratégias para lidar com a raiva pode levar a comportamentos agressivos e prejudiciais. Quando a raiva não é expressa de forma construtiva, pode resultar em explosões emocionais, bullying e outros tipos de agressão, afetando negativamente o ambiente escolar. Abordar a raiva de forma educativa ajuda a prevenir esses comportamentos, ensinando às crianças que sentir raiva é natural, mas que existem maneiras apropriadas de expressá-la sem causar danos a si mesmas ou aos outros (Baptista, 2023).

Com isso, em uma prática de sala de aula e com o intuito de atender às demandas emocionais da turma, decidi explorar o sentimento de raiva de maneira detalhada e didática. Identifiquei a necessidade de abordar esse tema e iniciei o projeto com a leitura de diversos livros infantis na sala de aula, selecionando obras que tratavam das emoções de forma acessível e envolvente para as crianças. Essas histórias serviram como base para introduzir o conceito de raiva, destacando que é um sentimento natural, mas que precisa ser gerenciado adequadamente.

Inspirada pelas leituras, elaborei um livrinho manual utilizando a plataforma Canva, que explicava de maneira simples e clara que sentir raiva é normal, porém é essencial estabelecer limites para nossas ações, evitando machucar os outros ou usar palavras agressivas. Este livrinho funcionou como um guia para que as crianças compreendessem que, apesar de ser um sentimento comum, é necessário controlar a forma como o expressamos.

Para tornar o aprendizado mais interativo e pessoal, pedi que as crianças escolhessem um monstrinho da emoção que mais as representava naquele momento. As opções incluíam monstros que simbolizavam sentimentos de felicidade, bagunça, tristeza, calma e raiva.

Cada criança recebeu uma versão em preto e branco do monstinho escolhido e foi incentivada a pintá-lo de acordo com suas emoções.

A atividade de colorir os monstinhos foi um grande sucesso. As crianças mostraram-se extremamente entusiasmadas e engajadas, participando ativamente da tarefa. Essa experiência não só proporcionou um momento de diversão e criatividade, mas também abriu um espaço importante para que elas expressassem seus sentimentos. Durante a atividade, muitas crianças compartilharam seus pensamentos e emoções, permitindo um momento de conversa e desabafo.

Esse processo de expressão emocional foi muito significativo, pois nos permitiu entender melhor como cada criança estava se sentindo e os motivos por trás dessas emoções naquele dia específico. A atividade revelou-se uma ferramenta poderosa para promover a comunicação aberta e a empatia entre as crianças. Através das cores e dos monstinhos, elas puderam externalizar seus sentimentos de maneira visual e tangível, facilitando a compreensão e o diálogo.

Além de ser um exercício criativo, essa atividade teve um impacto positivo no desenvolvimento das habilidades socioemocionais da turma. Promovemos a reflexão sobre emoções, o autocontrole e a consideração pelos sentimentos dos outros. As crianças aprenderam que é possível sentir raiva sem agir de forma prejudicial, entendendo a importância de canalizar suas emoções de maneira saudável e respeitosa.

Foi extremamente gratificante observar o engajamento das crianças e a forma como elas refletiram sobre suas emoções de maneira genuína e construtiva. Essa atividade não apenas fortaleceu o vínculo entre os alunos, mas também contribuiu para um ambiente de sala de aula mais compreensivo e solidário. Concluímos a semana com a sensação de termos dado um passo importante na formação emocional das crianças, preparando-as melhor para lidar com suas emoções no dia a dia.

A abordagem adotada demonstra diversas técnicas e princípios fundamentais da terapia ocupacional voltados para o desenvolvimento emocional e social das crianças. O primeiro passo foi identificar a necessidade de abordar a raiva, um sentimento comum e natural, mas que precisa ser gerenciado adequadamente. A partir dessa identificação, foi planejada uma intervenção educativa e lúdica que visa ensinar às crianças sobre a raiva e como lidar com ela. Esse

planejamento cuidadoso é uma característica essencial da profissão, que busca sempre atender às necessidades específicas dos indivíduos.

A utilização de livros infantis como ferramenta para introduzir o tema é uma estratégia eficaz. Os livros são escolhidos por sua capacidade de tratar emoções de forma acessível e envolvente para as crianças. A criação de um livrinho manual demonstra uma das grandes técnicas terapêuticas em elaborar materiais personalizados que facilitam a compreensão e o engajamento das crianças.

A escolha de monstrinhos da emoção para que as crianças possam representar seus sentimentos é uma atividade interativa que promove a expressão emocional. Ao pintar os monstrinhos, as crianças têm a oportunidade de externalizar suas emoções de maneira visual e tangível. Essa atividade de colorir não apenas diverte, mas também cria um espaço para que as crianças compartilhem seus pensamentos e sentimentos, promovendo um ambiente de comunicação aberta e empatia.

A prática de atividades que envolvem reflexão sobre emoções, autocontrole e consideração pelos sentimentos dos outros é fundamental na prática profissional. Através dessas atividades, as crianças aprendem a reconhecer e a expressar suas emoções de maneira saudável e respeitosa, o que é crucial para seu desenvolvimento socioemocional. As habilidades trabalhadas incluem o autocontrole emocional, a empatia e a capacidade de comunicação, todos elementos chave para a formação de relações saudáveis (Jankauskas, 2024).

A observação do engajamento das crianças e a forma como elas refletem sobre suas emoções é um indicador do sucesso da intervenção. A prática da terapia ocupacional envolve também a avaliação contínua do impacto das atividades realizadas, permitindo ajustar as intervenções conforme necessário para atender melhor às necessidades dos indivíduos. A conclusão positiva da semana, com uma sensação de progresso na formação emocional das crianças, reflete a eficácia da abordagem terapêutica adotada.

4. Conclusão

A integração de abordagens da Educação Infantil e da Terapia Ocupacional, exemplificada pela exploração detalhada e didática dos

sentimentos, demonstra uma poderosa estratégia para apoiar o desenvolvimento emocional das crianças. Este estudo detalhou a implementação de técnicas de relaxamento e atividades lúdicas, destacando como esses métodos podem ser aplicados de maneira eficaz no ambiente escolar para promover a autorregulação emocional, a empatia e a comunicação aberta.

As técnicas de relaxamento, como exercícios de respiração, meditação guiada e alongamentos leves, mostraram-se ferramentas valiosas para reduzir a agitação e o nervosismo, criando um ambiente de aprendizagem mais tranquilo e propício ao desenvolvimento emocional saudável. A prática regular dessas técnicas pode não apenas proporcionar alívio imediato do estresse, mas também equipar as crianças com habilidades duradouras de autorregulação emocional, essenciais para enfrentar desafios futuros.

A atividade de explorar a raiva através de leituras e atividades interativas, como a criação e a pintura de monstrinhos da emoção, evidenciou a eficácia de métodos pedagógicos criativos e personalizados. A utilização de livros infantis e materiais manuais facilitou a compreensão das crianças sobre a raiva como uma emoção natural que precisa ser gerida adequadamente. Este método não apenas engajou as crianças, mas também promoveu um espaço seguro para a expressão e o compartilhamento de sentimentos, contribuindo significativamente para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Observou-se que a combinação de técnicas de relaxamento e atividades de educação emocional resultou em um impacto positivo no comportamento das crianças, melhorando seu autocontrole e empatia. O engajamento das crianças e sua reflexão genuína sobre suas emoções indicaram o sucesso da intervenção. A avaliação contínua e o ajuste das atividades conforme necessário reforçaram a importância de uma abordagem flexível e responsiva, característica fundamental da prática da terapia ocupacional.

Este estudo reforça a importância da colaboração entre educadores e terapeutas ocupacionais para criar programas integrados que abordem de maneira holística o desenvolvimento emocional das crianças. A implementação de tais programas pode transformar o ambiente escolar, tornando-o mais compreensivo e solidário, e preparar as crianças para

serem indivíduos mais resilientes, equilibrados e emocionalmente inteligentes.

Conclui-se que a prática integrada da Educação Infantil e da Terapia Ocupacional pode ser um dos grandes fatores para promover o bem-estar emocional e o desenvolvimento pleno das crianças. A adoção de técnicas de relaxamento e abordagens educativas sobre emoções deve ser incentivada como parte do currículo escolar, proporcionando estratégias eficazes para o enfrentamento de desafios emocionais e a construção de relações interpessoais saudáveis. Este estudo oferece valiosos insights para a criação de programas pedagógicos e terapêuticos que visem não apenas o sucesso acadêmico, mas também o desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para uma vida equilibrada e bem-sucedida.

Referências

ANDREIA FILIPA GONÇALVES, Baptista. *Promoção de relações, sentimentos e afetos positivos como prevenção de comportamentos agressivos nos contextos de Creche e Pré-Escolar*. 2023. Tese de Doutorado.

CÉSPEDES, Amanda. *Educar as emoções*. Editorial Presença, 2014.

CRISTÓVÃO, Ana Catarina Rolão. *A gestão de comportamentos em idade pré-escolar*. 2024. Tese de Doutorado.

DA SILVA, Lilian Maria Santos et al. *Formação de professores de matemática: o papel da psicologia do afeto e do lúdico no processo de ensino-aprendizagem*. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 10, n. 4, p. 1599-1617, 2024.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda AP. *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Editora Vozes Limitada, 2017.

LAEVERS, Ferre. *Educação experiencial: tornando a educação infantil mais efetiva através do bem-estar e do envolvimento*. Revista Contrapontos, v. 4, n. 1, p. 57-69, 2004.

LOPES, Lara et al. *5 minutos por dia, sabes o bem que te fazia?* 2022.

- NAPOLI, M., KRECH, P. R., & HOLLEY, L. C. (2005). *Mindfulness training for elementary school students*. *Journal of Applied School Psychology*, 21(1), 99-125.
- RAZZA, R. A., BERGEN-CICO, D., & RAYMOND, K. (2015). Enhancing preschoolers' self-regulation via mindful yoga. *Journal of Child and Family Studies*, 24(2), 372-385.
- SATO, Daniela Leiko. *Yoga na escola*. 2019.
- VIEIRA, Patricia Pina. *Educação emocional também é fundamental: a experiência da metodologia STAR como um treinamento de habilidades socioemocionais para adolescentes*. 2023.
- ZYLOWSKA, L., ACKERMAN, D. L., YANG, M. H., FUTRELL, J. L., HORTON, N. L., HALE, T. S., ... & SMALLEY, S. L. (2008). *Mindfulness meditation training in adults and adolescents with ADHD: A feasibility study*. *Journal of Attention Disorders*, 11(6), 737-746.

Ações no Espectro: a importância da Terapia Ocupacional na Educação Infantil

Bianca Assoni¹
Poliana Bruno Zuin

Introdução

A princípio, o processo de ensino e aprendizado na primeira infância inicia-se com a apropriação das diferentes linguagens pela criança podendo esta ser gestual, oral, pictórica, escrita, etc. Compreendendo que a linguagem é interação, apoiada no pensamento Vygotsky (2001) e Bakhtin (2003), esses autores estabeleceram novas formas metodológicas de ensino e aprendizado e, conseqüentemente, de desenvolvimento, ou seja, de como o sujeito se constitui, o papel da linguagem na sua constituição e de como concebem a relação de ensino e aprendizagem. Diante deste fato, as crianças com Transtorno do Espectro Autista possuem diferentes formas de estabelecerem contato com o mundo ao seu redor, tendo possivelmente, algumas dificuldades quanto à interação social, ao comportamento e à aprendizagem.

Desse modo, crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista podem ser importantes alvos de intervenções e práticas terapêuticas ocupacionais nesse sentido, tendo em vista que, podem apresentar diversos óbices relacionados à comunicação, interação social e, também, habilidades comportamentais, bem como é bastante comum manifestarem falhas no processamento sensorial, de modo a demonstrar adversidades na recepção, modulação, integração e organização dos sentidos, aspectos estes que são capazes de interferir diretamente na capacidade da criança em interagir com objetos e pessoas, resultando portanto, em dificuldades no desenvolvimento de habilidades lúdicas, como o brincar de faz de conta; em uma redução da sua capacidade de planejamento e execução

¹ Estudante do Curso de Terapia Ocupacional da UFSCar. Bolsista de Extensão do Projeto “Ações no Espectro” – Proex -2024.

de atividades motoras e cognitivas, bem como em uma desorganização comportamental (COSTA et al apud MAPURUNGA, 2021).

Assim sendo, todos os fatores supracitados subsidiam desafios no contexto pré-escolar e nos demais âmbitos de sua vida cotidiana, sobretudo no que tange o seu desempenho ocupacional, isto é, sua capacidade e engajamento em realizar atividades e tarefas (CALDAS et al 2011).

Com base nisso, o presente artigo foi desenvolvido a partir da participação no projeto de extensão “Ações no Espectro: A importância da Terapia Ocupacional na Educação Infantil” sob coordenação da Prof^a. Dr^a. Poliana Bruno Zuin. O projeto ocorreu na Unidade de Atendimento à Criança (UAC) da Universidade Federal de São Carlos, junto a uma sala de crianças entre 3 e 4 anos, sendo que duas delas apresentam TEA e, tem por objetivo, compreender as necessidades e demandas de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista e, posteriormente, elaborar intervenções e atividades que possam auxiliar as questões supracitadas, as quais incluem o desenvolvimento de habilidades sobretudo sensoriais, mas também motoras e cognitivas, a fim de promover a inclusão e o engajamento efetivo dessas crianças no âmbito pré-escolar.

Em vista disso, foram elaboradas diversas atividades que contemplassem diferentes estímulos em todas essas áreas do desenvolvimento citadas anteriormente, as quais abrangiam o contato e experiência com variadas texturas, cores, formatos; a compreensão e planejamento de movimentos corporais; e a percepção dos próprios sentimentos, atividades estas que serão elucidadas a seguir.

Atuação da Terapia Ocupacional no contexto escolar

O Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (COFFITO), em 2018, por meio da resolução nº500, reconheceu o contexto escolar como uma das especialidades e possibilidades de atuação do Terapeuta Ocupacional, sendo este, um campo de ações para o desenvolvimento de práticas que visam, sobretudo, a integração e a inclusão de crianças com necessidades especiais tanto na inserção, quanto na transição escolar (LOPES & SILVA, 2007). Neste sentido, a Terapia Ocupacional iniciou seu diálogo e articulação com a Educação Especial, fomentando ações coletivas que envolvessem a

criação de estratégias, propostas e metodologias para adaptar atividades a essas crianças e adolescentes, de modo a atender às suas necessidades, sem deixar de lado suas demandas individuais (LOPES et al. 2021).

Diante desse cenário, as intervenções e propostas terapêuticas ocupacionais se constituem como importantes mediadoras na melhora do desempenho ocupacional de crianças com TEA, uma vez que por meio de atividades lúdicas e do brincar, as crianças são estimuladas a explorar diferentes tipos de materiais e texturas, se conectar com o mundo a sua volta, interagir com os colegas e participar efetivamente das atividades em sala, aspectos estes que possibilitam o aprimoramento das suas habilidades, visando promover e estimular a independência e autonomia dessas crianças, em suas atividades cotidianas (GONÇALVES et al. 2019).

Considerando o exposto, diversas atividades foram realizadas com as crianças do grupo 3 na UAC, visando as necessidades de duas dessas crianças, as quais são diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista. Sendo elas:

Atividade “Menu degustação de alimentos vermelhos”

Inicialmente identificou-se que as crianças diagnosticadas com TEA apresentavam seletividade alimentar e, por isso, tinham aversão a alimentos da cor vermelha. Pensando nessa demanda, a proposta foi justamente criar novas experiências alimentares e permitir que a criança entrasse em contato com o alimento - não necessariamente o deglutindo - mas tocando, sentindo o cheiro e conhecendo sua textura. A atividade foi feita a partir da dessensibilização sistemática, ou seja, pela exposição gradual e crescente, permitindo que a criança adquirisse tolerância ao alimento e enfrente a aversão.

Nesse viés, foi apresentado às crianças frutas vermelhas (morango, tomate e maçã) e também a beterraba. Primordialmente, a proposta consistia em que, a cada alimento apresentado, a criança sentisse a textura e temperatura do alimento, depois sentisse o cheiro, posteriormente encostasse o alimento nos lábios, em seguida, o segurasse entre os dentes, depois que encostasse na ponta da língua, até que, efetivamente conseguisse comer, caso quisesse.

A atividade em questão foi realizada através do brincar e da inserção de elementos lúdicos, a título de exemplo, no momento de encostar os alimentos na boca, dizer que é “batom”, favorecendo assim, a curiosidade e engajamento da criança no processo. Posteriormente, foi realizada a pintura dos emojis - a atividade consistia em pintar as emoções que sentiu ao experimentar os alimentos - e a pintura foi realizada com a própria beterraba, ampliando ainda mais o contato com alimento e reforçando o estímulo tátil. Por fim, fizeram recortes de figuras de alimentos vermelhos que já comeram e os que ainda querem experimentar. Todas essas atividades estimulam o processamento sensorial dessas crianças a fim de contribuir na regulação de respostas fisiológicas e comportamentais.

Mapurunga (2021) descreve o processo de intervenção terapêutica ocupacional por meio de atividades sensoriais, mostrando que o terapeuta organiza estímulos sensoriais de acordo com as características individuais da criança - assim como feito com a demanda de seletividade alimentar - equilibrando a quantidade de estímulos com a liberdade de escolha e as necessidades específicas delas, de modo que promova respostas adaptativas e atenda suas demandas particulares, tendo como um dos principais objetivos o desenvolvimento da capacidade de autorregulação. Vale ressaltar que ainda que o projeto consistia em ajudar as crianças TEA, há outros casos de crianças com sensibilidade sensorial, fato que a atividade acabou ajudando essas crianças a segurarem e até experimentarem os alimentos.

Figura 1 - Degustação de alimentos vermelhos



Fonte: Imagens do arquivo de documentos da Profa. Docente na Unidade e Coordenadora e Orientadora do Projeto.

Atividade das Emoções - Raiva

A atividade em questão consistia em trabalhar o sentimento da “raiva”, assim, foi realizado uma conversa e reflexão sobre o que fazemos quando sentimos raiva, o que o nosso corpo sente e como direcionamos nossas sensações e reações frente a esse sentimento.

Dessa forma, a proposta consistia em auxiliar a criança a identificar, expressar e auto regular esse sentimento, tendo em vista que, na fase de desenvolvimento que se encontram, toda essa percepção ainda está sendo construída. Para execução da ideia, foi sugerido que as crianças colocassem massinha de modelar dentro de uma bexiga, cujo intuito era que, ao reconhecer esse sentimento,

pudessem usar o objeto para lidar e regular sua emoção, funcionando como uma técnica de estratégia e relaxamento.

O Transtorno do Espectro Autista influencia diretamente no comportamento do indivíduo, sendo assim, aqueles que possuem dificuldade de autorregular suas emoções e controlar seus sentimentos, podem apresentar episódios de agressividade e, até mesmo, autolesão ao sentirem raiva. Além das crianças TEA, na sala há uma criança em tratamento psicológico para a regulação da Raiva. Desta forma, as atividades propostas procuraram expandir para todas as crianças e não somente as crianças TEA.

Figura 2 - Emoções - Raiva



Fonte: Imagens do arquivo de documentos da Profa. Docente na Unidade e Coordenadora e Orientadora do Projeto.

Atividade “Cores e Texturas”

Na perspectiva sensorial além do supracitado, foi percebido comumente que, as crianças com TEA, apresentam defensividade tátil, relacionada a hiperresponsividade ao toque ou seja, se incomodam em encostar em determinadas texturas, em se sujarem, em se molharem, reagindo portanto, negativamente a essas situações.

Muitos reflexos são manifestados através da via tátil e da propriocepção, sendo portanto, um sentido essencial para o desenvolvimento infantil, uma vez que fornece informação ao sistema nervoso central de tudo que entra em contato com a pele, seja referente a textura, temperatura e formato e, para se ter uma resposta organizada dessas informações que chegam, é necessário que processamento

sensorial do sujeito esteja integrado adequadamente, aspecto que é incomum em crianças diagnosticadas com TEA (Cunha apud Antunes e Vicentini, 2010).

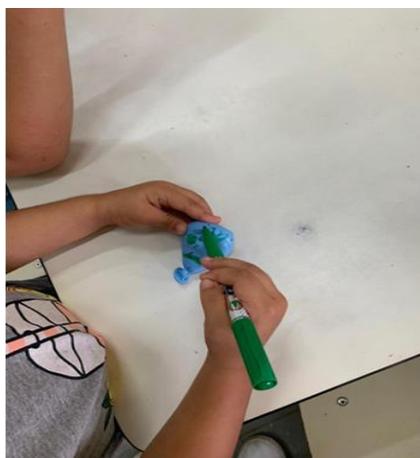
Diante desse cenário, foi realizada uma dinâmica lúdica para trabalhar a defensividade tátil dessas crianças, cujo intuito era que elas sentissem diferentes texturas com os pés, por meio do contato com “pegadas” de vários materiais, as quais formavam um caminho. Os diferentes materiais de distintas texturas incluíam: bucha de louça, palito de sorvete, algodão, tampa de garrafa pet, plástico bolha, feijão, todos estes apresentam consistências, arranjos, formatos e temperaturas diferentes, fazendo com que a experiência tátil dos alunos pudessem ser ainda mais ampla.

Ao final do percurso, eles encontrariam mais uma atividade, a qual envolvia cores e a mistura delas, em que as crianças deveriam pintar a mão com uma das tintas de cor primária, em seguida misturar com outra primária e descobrir qual foi a nova cor formada. A pintura de tinta na mão também estimula o sistema tátil, ao passo que permite que a criança entre em contato com uma nova textura, dessa vez “molhada” e gelada.

Além disso, a mistura das cores, aconteceu a partir da música infantil “Misturando as Cores”.. A canção é uma importante ferramenta e aliada nas intervenções, uma vez que funcionam como mobilizadoras e proporcionam maior engajamento da criança na brincadeira.

Essa atividade proporcionou muita alegria às crianças e também a todas as outras crianças da Unidade de Atendimento à Criança (UAC) doravante Colégio de Aplicação da UFSCar (CAU), pois fora montado um painel para que todas as crianças pudessem sentir as texturas e uma forma das famílias visualizarem e também poderem propor atividades com as suas crianças.

Figura 3 - Cores e Texturas



Fonte: Imagens do arquivo de documentos da Profa. Docente na Unidade e Coordenadora e Orientadora do Projeto.

Atividade Psicomotora e Sensorial Auditiva/Visual

Para estimular diversas áreas do desenvolvimento infantil em uma só brincadeira, a atividade em questão exigia o trabalho psicomotor (este que envolve a compreensão e consciência do no corpo, reconhecendo suas partes e funções individuais, tal consciência permite que a criança interaja com o seu corpo de maneira coordenada e intencional, explorando suas diversas possibilidades de movimento e ação), ao passo que trabalha também o sistema sensorial auditivo e visual.

A dinâmica consistia em sortear um movimento e imitá-lo. No entanto, o movimento só poderia ser feito quando a música parasse e,

a criança que sorteou, deveria mostrar e ensinar as outras como se fazia. Essa brincadeira proporciona a identificação da posição, compreensão e planejamento de ação em como realizar, assim como estimula a coordenação motora grossa, orientação espacial (entender seu corpo no espaço) e imagem corporal (entender o movimento realizado por cada membro), ao mesmo tempo que estimula a concentração auditiva a partir da música e o estímulo visual em imitar o movimento da criança que o representa.

Figura 4: Atividade Psicomotora e Sensorial



Fonte: Imagens do arquivo de documentos da Profa. Docente na Unidade e Coordenadora e Orientadora do Projeto.

Atividade “Cheiro de quê?” - Estimulação Olfativa

Seguindo com a proposta de realizar a estimulação de todas as vias sensoriais, a presente atividade teve como objetivo estimular o olfato a partir da exposição das crianças à diversos aromas, incluindo: hortelã, canela, milho da pipoca, pasta de dente, vinagre, mel, maçã, melancia, banana, café, queijo.

Como dito anteriormente, é comum que pessoas com Transtorno do Espectro Autista sejam hipersensíveis a determinadas estimulações sensoriais em decorrência de alterações na modulação e

processamento das informações que são recebidas por elas e, conseqüentemente, suas respostas também não são reguladas adequadamente (OLIVEIRA et al. 2022) , fator pelo qual subsidia reações intensas, comportamentos de defesa e dificuldades alimentares. Em vista disso, a proposta foi criar experiências olfativas a essas crianças por meio da exposição gradual de diferentes aromas.

Diante disso, a dinâmica contou com a apresentação de diferentes aromas em diferentes recipientes e, a criança após ser vendada, deveria descobrir o que era o cheiro que ela estava sentindo. Em seguida, ela deveria associar o cheiro que sentiu à figura que o representasse, realizando portanto, essa conexão sensorial e cognitiva, tendo em vista que a exposição controlada e direcionada a diferentes aromas possibilita que a criança exercite sua memória olfativa, compreenda e processe o seu sentido, para assim, resolver o quadro de figuras.

Figura 5: Atividade Sensorial Olfativa



Fonte: Imagens do arquivo de documentos da Profa. Docente na Unidade e Coordenadora e Orientadora do Projeto.

Livro Sensorial - “O Caramujo e a Saúva”

A proposta de trabalho com livros faz parte da prática da docente e, para tanto, foi proposto a criação de um livro sensorial a partir da canção infantil “O Caramujo e a Saúva”, atividade em que as crianças deveriam pintar o desenho dos diferentes animais presentes na música, sendo estes o caramujo, a saúva, o gavião, o jacaré, o polvo, o marreco, o canguru e o chimpanzé, bem como inserir diferentes texturas na imagem destes animais. A cada semana as crianças puderam participar das atividades propostas experimentando diferentes atividades sensoriais, como pintura, colagem, utilizando coordenação motora fina. A seguir destaco os materiais utilizados para cada animal que continha a música: Para o caramujo, foi utilizado barbante e areia; para a saúva, utilizou-se bexiga com massinha de modelar; para o gavião utilizou-se penas; para o jacaré foi utilizado macarrão e guache; para o polvo foi utilizado carreiras de crochê; para o canguru, tecido e botão; para o marreco, utilizou-se milho; para o touro, palito de sorvete; e, finalmente, para o chimpanzé, foi utilizado papel crepom.

Dessa forma, constata-se a presença de diferentes materiais na construção do livro, estes que possibilitam o contato com diferentes texturas, temperaturas, formas e cores, proporcionando assim, experiências sensoriais táteis às crianças as quais contribuem com o aumento de seu repertório sensorial e, sobretudo, auxiliam com o processamento, interpretação e organização de informações sensoriais que chegam ao cérebro, a fim de gerar respostas apropriadas, como uma maneira de facilitar seu desenvolvimento integral.

Todas as crianças participaram da construção do seu livro sensorial e todas experienciaram a proposta da atividade.

Figura 6 - Livro Sensorial



Fonte: Imagens do arquivo de documentos da Profa. Docente na Unidade e Coordenadora e Orientadora do Projeto.

Considerações Finais

A fim de cumprir com os objetivos propostos avalio que a participação no projeto de extensão alargou a minha visão sobre os possíveis campos de intervenção do Terapeuta Ocupacional, evidenciando o quanto seria importante esse profissional nas Unidades de Educação Infantil para auxiliar os professores não somente com as crianças que estão no Espectro do Autismo, mas àquelas que possuem sensibilidades sensoriais e àquelas que necessitam de outros estímulos para se auto regularem. Vale ressaltar que a participação no projeto me fez compreender um universo mais amplo do que o atendimento clínico no qual eu tinha experienciado, pois a criança interage com outras, com adultos, sendo mais fácil observar as demandas para intervenções.

Ainda com a participação no projeto, muitas questões me instigaram me levando a vontade de desenvolver a iniciação científica.

Referências

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CALDAS, Ada Salvetti Cavalcanti; FACUNDES, Vera Lúcia Dutra; SILVA, Hilton Justino. O uso da Medida Canadense de Desempenho Ocupacional em estudos brasileiros: uma revisão sistemática. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, v. 22, n. 3, p. 238-244, 2011.
- CUNHA, Camila Vieira de Oliveira. Terapia ocupacional e transtorno do espectro autista: um estudo de revisão bibliográfica. *Trabalho de Conclusão de Curso* (Bacharelado em Terapia Ocupacional)-Curso de Terapia Ocupacional, Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.
- GONÇALVES, D.; GUARDIANO, M.; LEÃO, M. *Investigação Etiológica da Perturbação do Espectro do Autismo – o Estado da Arte*. Nascido e Crescer, [s. l.], v. 27, n. 4, p. 1-6, 2018.

LOPES, R. E.; SILVA, C. R. O campo da educação e demandas para a terapia ocupacional no Brasil. *Rev. Ter. Ocup. Univ.* São Paulo, v.18, n. 3, p. 158-164, set./dez. 2007

MAPURUNGA, Brunna Amorim et al. A atuação do terapeuta ocupacional na reabilitação de pessoas com autismo. *Revista de Casos e Consultoria*, v. 12, n. 1, p. e26291-e26291, 2021.

OLIVEIRA, Pâmela Lima de; SOUZA, Ana Paula Ramos de. Terapia com base em integração sensorial em um caso de Transtorno do Espectro Autista com seletividade alimentar. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, v. 30, p. e2824, 2022.

O Despertar do Pensamento Crítico na era das “Fake News”: uma abordagem Filosófica para o Ensino Médio na rede pública

Cirina Luz de Souza Trovó
Sandra Aparecida Riscal

1. Introdução

A era digital trouxe consigo uma explosão de informações disponíveis em tempo real, possibilitando uma disseminação rápida e massiva de conteúdos. No entanto, essa facilidade de acesso e compartilhamento também resultou no surgimento de um fenômeno preocupante: as 'fake news'. As notícias falsas, ou 'fake news', representam um desafio significativo para a sociedade contemporânea, uma vez que podem manipular opiniões, influenciar decisões e criar desinformação em larga escala.

No contexto educacional, a presença de 'fake news' exige uma resposta robusta e eficaz para preparar os alunos a navegarem criticamente nesse ambiente informacional. O desenvolvimento do pensamento crítico emerge como uma ferramenta essencial para capacitar os estudantes a identificar, analisar e questionar as informações que consomem. A educação, portanto, assume um papel central na formação de indivíduos capazes de discernir a veracidade dos conteúdos que encontram.

Este artigo propõe uma abordagem filosófica, com ênfase na filosofia da linguagem, para o ensino do pensamento crítico no Ensino Médio da rede pública. A filosofia da linguagem, ao investigar a relação entre linguagem e realidade, oferece insights valiosos para entender como os discursos são construídos e interpretados. Essa perspectiva permite explorar métodos de ensino que fomentem habilidades analíticas e críticas nos alunos, capacitando-os a decodificar mensagens, reconhecer vieses e questionar fontes de informação.

O objetivo deste estudo é delinear estratégias educativas que integrem a filosofia da linguagem no currículo do Ensino Médio,

promovendo uma pedagogia do pensamento crítico. Através de uma revisão de literatura e da proposição de práticas pedagógicas concretas, busca-se fornecer ferramentas para que os educadores possam enfrentar o desafio das 'fake news' e cultivar uma geração de pensadores críticos.

A importância de tal abordagem se revela na capacidade de transformar a educação em um espaço de empoderamento intelectual, onde os alunos não apenas consomem informações, mas também participam ativamente na construção de um conhecimento mais rigoroso e consciente. Assim, o desenvolvimento do pensamento crítico na era das 'fake news' não é apenas uma necessidade educacional, mas um imperativo social.

2. Fundamentação teórica

2.1. Filosofia da Linguagem e Ensino

A filosofia da linguagem examina a relação entre linguagem, pensamento e realidade, oferecendo uma base essencial para a compreensão de como a comunicação molda a experiência e o conhecimento. Ludwig Wittgenstein, em *Investigação Filosófica* (1953), argumenta que o significado das palavras é determinado pelo seu uso em contextos específicos, sugerindo que a compreensão linguística é contextual e dinâmica. Essa perspectiva é aprofundada por outros teóricos, como Charles Sanders Peirce e William James, cujas teorias pragmatistas abordam como as palavras e frases são usadas na prática e como seu significado é influenciado pelas experiências e ações dos indivíduos (Peirce, 1931; James, 1907).

Além disso, a semântica formal e a teoria dos atos de fala, conforme explorado por J.L. Austin e John Searle, destacam como a linguagem não só descreve o mundo, mas também realiza ações, como prometer, ordenar ou questionar (Austin, 1962; Searle, 1969). Essas abordagens fornecem ferramentas para a análise crítica da linguagem e do discurso, o que é fundamental para o ensino, pois capacita os alunos a interpretar e criticar textos e discursos de forma mais profunda.

No contexto das 'fake news', a filosofia da linguagem ajuda a esclarecer como informações podem ser manipuladas para enganar o público. Ensinar os alunos a identificar o contexto e o uso das palavras

em notícias e discursos é crucial para discernir entre informações confiáveis e enganosas. A aplicação de princípios filosóficos na educação permite que os estudantes desenvolvam habilidades de pensamento crítico e se tornem mais adeptos na análise da informação (Chomsky, 1975; Quine, 1960).

2.2. Análise do Discurso

A análise do discurso examina como os discursos são moldados por e moldam relações de poder e ideologias sociais. Michel Foucault, em *A Arqueologia do Saber* (1971), argumenta que os discursos são práticas sociais que regulam o conhecimento e a verdade, moldando a maneira como percebemos e entendemos o mundo. Foucault investiga como o discurso é utilizado para construir e manter sistemas de poder, influenciando como o conhecimento é produzido e legitimado.

Norman Fairclough, por sua vez, em *Language and Power* (1989), explora como o discurso é usado para exercer poder e criar relações sociais. Fairclough propõe uma abordagem crítica que considera as implicações sociais e ideológicas dos discursos, permitindo uma análise mais profunda das formas como a linguagem pode ser usada para manipular e persuadir.

No ensino, a análise do discurso ajuda os alunos a entender como as informações são construídas e como diferentes discursos podem promover certas agendas. Em um ambiente saturado de 'fake news', isso é particularmente relevante, pois permite que os alunos reconheçam e questionem a origem e a intenção por trás das mensagens que encontram. Ensinar análise do discurso capacita os alunos a identificar práticas discursivas que visam manipular ou persuadir, promovendo uma leitura mais crítica e consciente dos conteúdos (Gee, 2014; Wodak, 2001).

2.3. O Impacto das 'Fake News' na Sociedade

As 'fake news' têm um impacto significativo na sociedade, influenciando a percepção pública e a confiança nas instituições. Estudos como o de Tucker et al. (2018) demonstram que a disseminação de informações falsas pode ter efeitos profundos, desde a manipulação de decisões políticas até a criação de divisões sociais. A capacidade das 'fake news' de se espalhar rapidamente através das

redes sociais e outras plataformas digitais agrava o problema, tornando mais difícil para os indivíduos verificar a veracidade das informações que encontram (Pennycook & Rand, 2020).

Além disso, a dificuldade em verificar fontes e a prevalência de informações enganosas exacerbam a necessidade de uma educação que prepare os alunos para avaliar criticamente as informações. A educação deve equipar os estudantes com ferramentas para distinguir entre informações precisas e imprecisas, promovendo habilidades de alfabetização midiática que são essenciais para a participação informada na sociedade contemporânea (Mihailidis & Viotty, 2017; McDougall & Kahn, 2020).

2.4. Desenvolvimento do Pensamento Crítico na Educação

O pensamento crítico é a capacidade de analisar e avaliar informações de forma lógica e reflexiva. Paul e Elder (2006) definem pensamento crítico como um processo ativo que envolve a análise de argumentos e a identificação de falácias. No contexto educacional, o desenvolvimento do pensamento crítico é essencial para ajudar os alunos a formar opiniões informadas e tomar decisões fundamentadas.

Estratégias pedagógicas eficazes para promover o pensamento crítico incluem o ensino de habilidades de análise de argumentos, o uso de estudos de caso e a implementação de debates. Essas práticas não apenas ajudam os alunos a desenvolver uma mentalidade investigativa, mas também a se tornarem consumidores mais críticos de informações. O ensino de pensamento crítico é particularmente importante na era das 'fake news', onde a capacidade de avaliar a qualidade e a veracidade das informações é crucial (Brookfield, 2012; Ennis, 2011).

2.5. Metodologias Ativas e Filosofia da Linguagem

Metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em problemas (ABP) e o ensino socrático, são abordagens pedagógicas que promovem a participação ativa dos alunos e o desenvolvimento de habilidades críticas. A ABP, conforme descrito por Barrows (1996), envolve a apresentação de problemas reais para os alunos resolverem, estimulando a investigação e a aplicação prática do conhecimento. No

contexto das 'fake news', a ABP pode ser usada para criar cenários onde os alunos investigam e discutem a veracidade de diferentes informações.

O ensino socrático, por sua vez, utiliza perguntas abertas e discussões para incentivar a reflexão e a análise profunda. A abordagem socrática, descrita por Paul & Elder (2006), promove o questionamento e a exploração de diferentes perspectivas, permitindo que os alunos construam seu próprio entendimento crítico das informações que encontram.

Essas metodologias, quando combinadas com a filosofia da linguagem, permitem que os alunos explorem e questionem a linguagem e os discursos de maneira prática. A aplicação dessas abordagens no ensino ajuda a desenvolver habilidades críticas e a promover uma compreensão mais profunda da forma como a linguagem molda o conhecimento (Resnick, 1987; Vygotsky, 1978).

2.6. Exemplos Práticos e Aplicações no Ensino Médio

Implementar uma abordagem filosófica e crítica no Ensino Médio pode ser desafiador, mas há exemplos práticos que demonstram a eficácia dessa integração. Projetos interdisciplinares que combinam filosofia, ciência e estudos sociais podem ajudar os alunos a entender a complexidade das informações e a desenvolver habilidades de análise crítica. Atividades como debates sobre temas controversos, análise crítica de notícias e projetos de pesquisa sobre a origem e a veracidade das informações são formas eficazes de aplicar a teoria no ensino.

Por exemplo, a análise crítica de notícias pode envolver a avaliação de diferentes fontes de informação e a identificação de possíveis vieses ou manipulações. Projetos de pesquisa podem incluir a investigação da origem de uma notícia e a análise de como ela foi disseminada e recebida pelo público. Essas práticas ajudam os alunos a desenvolver habilidades não apenas para avaliar informações, mas também para comunicar e argumentar suas próprias ideias de forma clara e fundamentada (Kuhn, 1999; Perkins & Salomon, 1989).

3. Metodologia

Esta pesquisa é de natureza bibliográfica, o que significa que a análise e interpretação dos dados são realizadas com base em fontes teóricas e acadêmicas já publicadas. O objetivo principal desta abordagem é explorar e compilar informações existentes sobre o impacto das fake news na educação e o papel da filosofia da linguagem no desenvolvimento do pensamento crítico. A pesquisa bibliográfica permite construir uma base teórica sólida, identificando lacunas no conhecimento atual e fornecendo uma perspectiva crítica sobre o tema em questão.

A coleta de dados foi realizada por meio da revisão de literatura acadêmica, incluindo livros, artigos de periódicos, teses e dissertações relevantes ao tema. As fontes foram selecionadas com base em sua relevância e credibilidade, priorizando publicações de autores reconhecidos e periódicos com revisão por pares. O processo de seleção envolveu a busca em bases de dados acadêmicas, como Google Scholar, JSTOR e Scopus, bem como em bibliotecas digitais e catálogos universitários.

Os critérios para a seleção das fontes incluíram:

- **Relevância Temática:** As obras selecionadas deveriam abordar temas relacionados à filosofia da linguagem, análise do discurso, fake news e desenvolvimento do pensamento crítico.

- **Atualidade:** Priorizar publicações recentes que refletem o estado atual da pesquisa sobre fake news e metodologias educativas.

- **Autoridade:** Preferência por autores reconhecidos na área de estudo e publicações em periódicos acadêmicos respeitáveis.

- **Qualidade Metodológica:** Consideração de estudos que apresentem metodologias claras e rigorosas.

A análise das fontes foi realizada em duas etapas principais:

- **Leitura Crítica:** Cada texto foi lido e analisado criticamente para identificar conceitos-chave, teorias e evidências relacionadas aos temas centrais da pesquisa. Esta leitura crítica ajudou a compreender as diferentes abordagens e perspectivas sobre o impacto das fake news e o papel da filosofia da linguagem no ensino.

- **Síntese e Interpretação:** As informações obtidas foram sintetizadas para construir uma visão integrada sobre o assunto. Foi

realizada uma comparação entre as diferentes abordagens teóricas e práticas, destacando convergências e divergências. A interpretação dos dados focou em identificar como as diferentes fontes contribuem para o entendimento do impacto das fake news na educação e como a filosofia da linguagem pode ser aplicada para promover o pensamento crítico.

Esta pesquisa bibliográfica enfrenta algumas limitações, incluindo a dependência de fontes publicadas que podem não refletir as descobertas mais recentes ou as práticas atuais. Além disso, a análise está restrita às publicações disponíveis e acessíveis nas bases de dados e bibliotecas consultadas, o que pode limitar a inclusão de pesquisas de menor visibilidade.

A expectativa é que a análise bibliográfica forneça uma compreensão abrangente dos impactos das fake news na educação e das abordagens filosóficas que podem ser utilizadas para desenvolver o pensamento crítico entre os estudantes. Os resultados esperados incluem uma revisão das principais teorias sobre a filosofia da linguagem e sua aplicabilidade no ensino, bem como a identificação de estratégias pedagógicas eficazes para enfrentar os desafios apresentados pelas fake news.

4. Resultados e discussão

A revisão da literatura evidencia que as fake news têm um impacto profundo na educação, afetando a forma como os alunos percebem e interpretam informações. Estudos recentes revelam que a disseminação de informações falsas prejudica a qualidade da educação ao propagar conceitos incorretos e gerar confusão entre os estudantes (SILVA, 2018). Essas notícias falsas, ao serem apresentadas como verdades, podem enfraquecer a capacidade dos alunos de distinguir entre fontes confiáveis e não confiáveis, o que reforça a necessidade urgente de uma abordagem educacional focada no desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico (FERREIRA, 2019).

A filosofia da linguagem oferece uma base teórica essencial para entender como a linguagem molda a percepção e a interpretação das informações. Mikhail Bakhtin (1992) argumenta que o significado das palavras é construído através do uso e do contexto, enfatizando que a compreensão dos textos e discursos depende de como as palavras são

empregadas em situações específicas. Isso é particularmente relevante para a educação, pois permite aos alunos interpretar e criticar textos de maneira mais profunda e contextualizada.

José Luiz Fiorin (2017) contribui com a noção de atos de fala, que é crucial para compreender como as intenções dos falantes e as interpretações dos ouvintes influenciam a comunicação e o aprendizado. A teoria dos atos de fala ajuda a desmistificar como as mensagens são construídas e recebidas, promovendo uma compreensão mais crítica da comunicação. No contexto das fake news, isso permite que os alunos identifiquem e questionem as intenções por trás das informações disseminadas.

A análise do discurso, conforme proposta por Eni Orlandi e Luiz Antônio Marcuschi, oferece ferramentas valiosas para examinar como os discursos são utilizados para construir e perpetuar ideologias. Orlandi (2007) destaca que os discursos não são apenas representações da realidade, mas práticas sociais que moldam e são moldadas por relações de poder. Essa perspectiva é vital para o ensino, pois permite que os alunos compreendam como diferentes discursos podem ser utilizados para influenciar e manipular opiniões.

Marcuschi (2008) complementa essa visão, sugerindo que a análise crítica do discurso pode revelar como linguagens e práticas discursivas são empregadas para reforçar ideologias dominantes e promover agendas específicas. No cenário das fake news, a análise do discurso capacita os alunos a identificar e questionar as intenções e os interesses por trás das mensagens, promovendo uma postura mais crítica e reflexiva em relação às informações que consomem.

O desenvolvimento do pensamento crítico é fundamental para a capacidade dos alunos de avaliar informações e formar opiniões informadas. Demerval Saviani (2009) define o pensamento crítico como um processo ativo de análise e julgamento, que envolve a avaliação de argumentos e a identificação de falácias. A literatura revisada indica que estratégias pedagógicas que promovem o pensamento crítico, como debates, análises de argumentos e estudos de caso, são eficazes no desenvolvimento de habilidades de análise crítica mais robustas.

Além disso, metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em problemas e o ensino socrático, demonstram eficácia na promoção do pensamento crítico. A aprendizagem baseada em problemas, por

exemplo, oferece cenários que desafiam os alunos a investigar e analisar informações complexas, como as fake news, de forma prática e reflexiva. O ensino socrático, com seu foco no questionamento e na reflexão profunda, incentiva os alunos a explorar diferentes perspectivas e a construir um entendimento crítico das informações (DEWEY, 2007; FREIRE, 2014).

Os resultados desta pesquisa destacam a importância de integrar a filosofia da linguagem e a análise do discurso nas práticas educacionais para enfrentar os desafios impostos pelas fake news. A implementação de abordagens pedagógicas que promovam o pensamento crítico e a análise reflexiva é crucial para preparar os alunos para navegar e interpretar criticamente a vasta quantidade de informações disponíveis.

Implicações práticas incluem a adoção de metodologias que envolvam debates, análises críticas e projetos interdisciplinares. Essas práticas ajudam os alunos a desenvolver uma compreensão mais profunda e crítica da linguagem e dos discursos. Atividades como debates sobre temas controversos, análise crítica de notícias e projetos de pesquisa sobre a origem e a veracidade das informações são formas eficazes de aplicar a teoria no ensino.

Essas práticas não apenas melhoram a capacidade dos alunos de distinguir entre informações confiáveis e enganosas, mas também promovem habilidades de comunicação e argumentação eficazes. A integração de metodologias ativas e a aplicação de conceitos de filosofia da linguagem e análise do discurso podem proporcionar uma educação mais crítica e informada, preparando os alunos para enfrentar os desafios da era digital com maior competência e discernimento.

Embora esta pesquisa forneça uma base teórica sólida para a integração da filosofia da linguagem e da análise do discurso no ensino, há necessidade de mais estudos empíricos para avaliar a eficácia dessas abordagens na prática. Pesquisas futuras podem investigar como diferentes metodologias pedagógicas impactam o desenvolvimento do pensamento crítico em diversos contextos educacionais e como elas podem ser adaptadas para atender às necessidades específicas dos alunos.

Além disso, é essencial explorar a eficácia de estratégias específicas na mitigação dos impactos das fake news e no desenvolvimento de habilidades de análise crítica entre os alunos. A

colaboração entre teóricos e praticantes pode facilitar a criação de modelos educacionais mais eficazes para enfrentar os desafios da era digital e promover uma educação mais crítica e informada.

5. Considerações finais

Este estudo explorou a integração da filosofia da linguagem e da análise do discurso na educação, especialmente no contexto do impacto das fake news e no desenvolvimento do pensamento crítico. A análise da literatura revelou que a filosofia da linguagem oferece uma base teórica crucial para compreender como a comunicação e a interpretação das informações moldam a percepção da realidade. As teorias de Wittgenstein e Austin destacam a importância do contexto e das intenções na comunicação, o que é fundamental para o desenvolvimento de habilidades críticas entre os alunos.

Além disso, a análise do discurso, conforme discutido por Foucault e Fairclough, oferece ferramentas para entender como os discursos influenciam e são influenciados por relações de poder e ideologias. Esta abordagem é particularmente relevante na era das fake news, onde a capacidade de identificar e questionar as intenções por trás das mensagens é essencial para a formação de opiniões informadas.

A pesquisa também enfatizou a importância do pensamento crítico na educação. As metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em problemas e o ensino socrático, demonstraram ser eficazes na promoção de habilidades de análise crítica. Essas abordagens permitem que os alunos desenvolvam uma mentalidade investigativa e se tornem consumidores mais críticos de informações.

Os resultados deste estudo têm implicações significativas para a prática educacional. É crucial que os educadores integrem a filosofia da linguagem e a análise do discurso em suas práticas pedagógicas para preparar os alunos para enfrentar os desafios impostos pelas fake news. Implementar estratégias pedagógicas que promovam o pensamento crítico e a análise reflexiva pode melhorar a capacidade dos alunos de avaliar e interpretar informações de forma mais crítica e informada.

Este estudo sugere que a combinação de teoria e prática é essencial para o desenvolvimento de habilidades críticas eficazes.

Futuras pesquisas poderiam explorar a aplicação prática dessas abordagens em contextos educacionais específicos, como diferentes níveis de ensino e disciplinas, e avaliar sua eficácia na promoção do pensamento crítico e na mitigação dos impactos das fake news. Além disso, seria útil investigar como diferentes metodologias pedagógicas podem ser adaptadas para atender às necessidades específicas dos alunos em uma era digital em constante evolução.

A colaboração entre teóricos e praticantes pode facilitar a criação de modelos educacionais mais eficazes para enfrentar os desafios da era digital e promover uma educação mais crítica e informada. Somente com uma abordagem integrada e reflexiva podemos preparar os alunos para navegar com competência e discernimento no vasto mar de informações que encontram diariamente.

Referências

- AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press, 1962.
- BARROWS, H. S. Problem-Based Learning in Medicine and Beyond: A Brief Overview. *New Directions for Teaching and Learning*, n. 68, p. 3-14, 1996.
- BROOKFIELD, S. D. *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions*. San Francisco: Jossey-Bass, 2012.
- CHOMSKY, N. *The logical structure of linguistic theory*. Chicago: University of Chicago Press, 1975.
- DEWEY, John. *Democracia e Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ENNIS, R. H. Critical Thinking: A Streamlined Conception. In: *Critical thinking: What it is and why it counts*. California: The Foundation for Critical Thinking, 2011.
- FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. London: Longman, 1989.
- FERREIRA, Luiz. *Educação e Fake News: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2019.
- FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2017.

- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. São Paulo: Martins Fontes, 1971.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GEE, J. P. *How to do discourse analysis: A toolkit*. London: Routledge, 2014.
- JAMES, W. *Pragmatism: A new name for some old ways of thinking*. New York: Longmans, Green, and Co, 1907.
- KUHN, D. A developmental model of critical thinking. *Educational Psychologist*, v. 34, n. 3, p. 155-168, 1999.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MCDUGALL, J.; KAHN, A. The impact of fake news on the learning process: A critical review. *Media Literacy & Education*, v. 10, n. 2, p. 45-62, 2020.
- MIHAILIDIS, P.; VIOTTY, S. News literacy and the role of media in democratic society. *Media Literacy & Education*, v. 7, n. 1, p. 23-39, 2017.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2007.
- PAUL, R.; ELDER, L. *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life*. Upper Saddle River, NJ: Pearson, 2006.
- PEIRCE, C. S. *Collected papers of Charles Sanders Peirce*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1931.
- PENNYCOOK, G.; RAND, D. G. Fighting misinformation on social media using crowdsourced judgments of news sources. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, v. 117, n. 47, p. 29471-29478, 2020.
- PERKINS, D. N.; SALOMON, G. Are cognitive skills context-bound?. *Educational Researcher*, v. 18, n. 1, p. 16-25, 1989.
- QUINE, W. V. O. *Word and object*. Cambridge, MA: MIT Press, 1960.
- RESNICK, L. B. *Education and learning to think*. Washington, D.C.: National Academy Press, 1987.
- SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 2009.

SEARLE, J. R. *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.

SILVA, Tomás. *Impacto das Fake News na Educação Brasileira*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2018.

TUCKER, J. A., et al. Social media and fake news in the 2016 election. *Nature*, v. 546, n. 7657, p. 289-291, 2018.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WITTGENSTEIN, L. *Philosophical investigations*. Oxford: Blackwell, 1953.

WODAK, R. *The discourse of politics in action: Politics as usual*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2001.

O impacto da Terapia Ocupacional na Educação Infantil sob diferentes perspectivas

Vitória Herrera Rangel¹
Poliana Bruno Zuin

Introdução

Diversos são os trabalhos que mostram o impacto de um pedagogo no desenvolvimento das crianças em sala de aula, mas como é acompanhar esse desenvolvimento sob outra perspectiva? O objetivo deste trabalho é relatar o que observei ao acompanhar de perto o desenvolvimento das crianças em sala de aula, porém sob uma ótica diferente da do professor. Durante este ano, participei ativamente de um projeto desenvolvido na Unidade de Atendimento à Criança (UAC), acompanhando a professora Poliana Zuin.

A UAC é uma instituição voltada para a educação de crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, sendo constituída como a primeira etapa da educação básica, desempenhando, portanto, um papel crucial no desenvolvimento holístico das crianças, fornecendo as bases para o aprendizado futuro e o crescimento pessoal. Essa instituição tem como objetivo promover a educação e a aprendizagem de maneira humana e acessível. Vi nesse projeto uma grande oportunidade de me aproximar mais das crianças no âmbito educacional, enriquecendo minha formação em terapia ocupacional com conhecimentos e experiências que só poderiam ter sido obtidas fora da sala de aula.

Neste texto, apresento quatro visões que, juntas, oferecem uma compreensão mais profunda do ambiente de aprendizado. Primeiramente, compartilho minha percepção como aluna sobre a educadora, analisando a influência dela no desenvolvimento das crianças e em meu próprio aprendizado. Em seguida, exploro o

¹ Estudante do Curso de Terapia Ocupacional da UFSCar e integrante do Projeto de Extensão: Artes Plásticas na Educação Infantil: dialogando com a Terapia Ocupacional, 2024.

impacto da instituição como um todo sobre as crianças, destacando como ela interpreta e responde às necessidades dos pequenos.

A partir dessa observação, também abordo o impacto que senti que puder oferecer como terapeuta em formação sobre os alunos, refletindo sobre como minhas intervenções têm contribuído para o progresso deles. Finalmente, discuto o grande impacto que as crianças e o projeto têm exercido sobre minha formação, evidenciando o quanto aprendi ao me permitir ser ensinada por elas. Dentro desse contexto, tive a oportunidade de acompanhar uma diversidade de crianças, incluindo aquelas com características neurotípicas e crianças em

especial que estão no espectro autista. Essa experiência foi fundamental para ampliar minha compreensão das diferentes maneiras pelas quais as crianças interagem com o ambiente e com as outras pessoas, e de como a inclusão e o atendimento às necessidades individuais são essenciais para o desenvolvimento de cada uma delas. As interações com as crianças, especialmente com aquelas que integram o espectro autista, revelaram aspectos importantes sobre empatia, paciência e a adaptação de métodos para atender às necessidades únicas de cada criança.

Essas quatro perspectivas se entrelaçam e nos convidam a considerar não apenas o que podemos ensinar às crianças, mas também o que podemos aprender com elas, enriquecendo mutuamente nosso caminho de crescimento.

Lições da educadora na perspectiva de um aluno

No primeiro momento em que tive contato com a professora Poliana, o que mais me chamou a atenção foi o tato com as crianças, a forma como se expressava, ouvia e, principalmente, sua paciência. Essa foi a minha primeira lição. Desde então, tenho aprendido que, através da Terapia Ocupacional, é possível desenvolver ferramentas que geram aprendizado de formas alternativas, evitando métodos padrões ou ultrapassados. Com isso, tudo o que precisa ser ensinado para as crianças se torna uma diversão. Desde um simples "bom dia" cantado em Libras, a educação já começa a ser construída de maneira valiosa. Guiar uma brincadeira de forma que a criança aprenda o que o educador espera; pequenas coisas rotineiras e isoladas, como o "bom

dia" citado, e que, juntas, podem formar o caráter da criança; paciência e interesse em ouvir o que as crianças têm a dizer. Enfim, todas essas qualidades só pude aprender através do contato direto em sala de aula, tanto com as crianças quanto com a Poliana.

O primeiro momento que eu pude notar todos esses cuidados da professora foi quando uma pequena aluna estava sentindo dores em um dente e, sem receber o amparo adequado de seus pais, sentiu que ali era um lugar seguro para procurar ajuda e recebeu a atenção e o tratamento necessário - ainda que esse não fosse o escopo da unidade ou o "papel" que se exige de uma professora.

Com relação à atividade em grupo, a forma que Poliana conduz as brincadeiras com as crianças demonstra um entendimento profundo do caminho para o desenvolvimento social e emocional das crianças. Ao juntar as crianças para brincar, ela pensa em vários fatores, como as dinâmicas de grupos, as necessidades individuais e o estágio de desenvolvimento de cada criança.

A título de elucidação, a primeira atividade sensorial que pude acompanhar envolvia o uso de tintas e cola. No entanto, uma das crianças que integra o espectro autista apresentava dificuldade no tato por conta da textura da cola. Isso, porém, não a impediu de participar da atividade. A professora, ao entender a necessidade individual da criança, adaptou a atividade, permitindo que ela recebesse auxílio direto de uma aluna. Com essa ajuda, a criança conseguiu lidar com as tintas e superar o problema com a textura do material.

Influência do projeto e instituição na primeira fase da formação educacional

Partindo agora para uma análise mais abrangente, acredito que a formação educacional das crianças não deve passar somente pelas mãos da professora. Durante esse período, pude observar mudanças nas crianças incentivadas pela relação entre os colegas de sala e com os outros cuidadores que fazem parte do projeto, como os graduandos de diferentes cursos.

Faz-se necessário enfatizar que a educação compreende muito mais do que apenas o acesso ao ensino de conteúdos curriculares, e o ambiente da UAC permite que os alunos tenham acesso a esses

diferentes e importantes pontos, como alimentação de qualidade, atividades de ativação cognitivas, convívio em sociedade, enfim, pontos que geram um aumento significativo na qualidade de vida das crianças e que vão além da formação de qualidade. O projeto permite que alunos de diversas classes sociais tenham acesso a essas vivências, que de outra forma seriam inacessíveis para muitos.

Para sustentar esse argumento, é crucial destacar a importância da alimentação escolar. Dados mostram que, para muitas crianças, a refeição oferecida na escola é a única ou a principal do dia. Esse cenário fica ainda mais evidente durante as férias escolares, quando a ausência das refeições fornecidas pela instituição escolar coloca em risco a segurança alimentar de muitos alunos.

A mídia frequentemente aborda essa questão, destacando a vulnerabilidade das crianças que dependem das escolas não apenas para o aprendizado, mas também para garantir uma nutrição básica. Esse contexto sublinha a importância de projetos como o da UAC, que oferece não só educação, mas também suporte em aspectos essenciais como alimentação de qualidade, contribuindo para um aumento significativo na qualidade de vida dos alunos.

Benefícios da integração de profissionais em formação no ensino primário

Participar de um projeto como esse traz um sentimento muito gratificante de poder contribuir. Particularmente, sinto que pude fazer a diferença através de um diálogo próximo e criando um espaço aberto para que as crianças se sintam à vontade para falar comigo. Naturalmente, nunca foi difícil para mim ser querida pelas crianças, e atribuo isso ao meu tratamento, sempre demonstrando interesse e transmitindo o máximo de confiança para cada uma delas. Mesmo assim, sigo vendo evolução e margem para melhora em diversos aspectos, principalmente quando se trata de crianças com espectro autista, através de brincadeiras e da forma como me comunico. Como terapeuta ocupacional acredito que esse seja o principal ganho que o projeto me oferece.

De uma perspectiva mais ampla, percebo que a presença de graduandos de diferentes cursos, como educadores especiais, pedagogos

e terapeutas ocupacionais, enriquece significativamente o projeto. Essa diversidade permite uma troca maior de conhecimentos e visões de mundo, quebrando a estrutura tradicional que muitas vezes se concentra exclusivamente em um professor e acrescenta essa diversidade ao ensino. Um exemplo claro disso são as atividades sensoriais, que são apoiadas por terapeutas ocupacionais e educadores especiais e frequentemente são temas das disciplinas de graduação desses cursos.

Seguindo essa linha de raciocínio, muitas vezes me vejo aplicando o conhecimento teórico do curso de Terapia Ocupacional dentro do projeto, ou trazendo experiências adquiridas no projeto para as atividades acadêmicas. Na disciplina de Infância, Desenvolvimento e Atividade, por exemplo, estudo as diferenças de desenvolvimento em cada faixa etária e tenho a oportunidade de vivenciá-las de perto, seja com crianças de 2 a 5 anos na UAC, ou de 6 a 8 anos nas visitas aos Centros de Educação Infantil Municipais (CEMEI), incentivadas pela disciplina.

No contexto da UAC, rapidamente identifiquei padrões que havia estudado na disciplina de Psicomotricidade, como o crescente interesse das crianças por caminhadas pelo câmpus, o desenvolvimento de um maior senso de identidade (o contato com o “eu”) e até mesmo os primeiros pares de tênis sendo amarrados por elas mesmas. Um episódio marcante, que ilustra como esses pontos são significativos, foi a primeira vez em que uma criança recusou minha ajuda para calçar os tênis, mostrando sua crescente independência.

Esses padrões supramencionados foram estudados e aprofundados através da obra *“Psicomotricidade: Manual Básico”* (2012), de Mônica Nicola, e diversas foram as dinâmicas em grupo, como rodas de conversa ou brincadeiras coletivas, que remeteram diretamente às cenas que vi no documentário *“Apenas o Começo”* (2010).

O que as crianças têm para nos ensinar?

Nos meus primeiros dias no projeto, percebi que tinha certa dificuldade em corrigir as crianças sem perder o tato nas palavras. Muitas vezes, corrigir uma criança é confundido com punição ou aumento do tom de voz. Acredito que desconstruir esse hábito é fundamental para a formação de um bom terapeuta ocupacional.

Logo no início, notei que uma das crianças, que está no espectro autista, tinha dificuldades em comer junto com os colegas devido ao excesso de barulho no ambiente. As condições sensoriais do espaço não eram adequadas para ela, dificultando sua participação nas refeições. Compreender essa necessidade foi essencial para ajudá-la. Com paciência, conversei com ela e ofereci a opção de se alimentar em um ambiente mais silencioso, o que a fez sentir-se mais confortável. Isso facilitou sua alimentação e a ajudou a se acalmar.

Outra criança, também no espectro autista, diferente da primeira, apresentava uma dificuldade de se expressar. Ao interagir com esse segundo garoto, aprendi a interpretar gestos e atitudes, percebendo que até mesmo escolhas simples, como a de um brinquedo para brincar, podem revelar muito sobre a personalidade e a visão de mundo de uma criança. Com essas duas experiências, aprendi que, embora ambas estejam no espectro, cada uma possui necessidades individuais completamente distintas.

Notei que a escolha de um brinquedo ou a maneira como uma criança se comporta durante uma atividade pode fornecer informações valiosas para entender sua forma de pensar. Isso ressoa com a teoria de Walter Benjamin em sua obra "*Reflexão sobre a criança, o*

brinquedo e a educação" (1984), onde ele afirma que "o determinante da brincadeira era o conteúdo imaginário do brinquedo, e não o da criança, sendo que, ao brincar, é a criança que atribui o significado ao objeto", portanto entender o significado que a criança atribuiu ao brinquedo escolhido é entender um pouco mais a respeito daquela criança.

Em suma, muitas vezes, ao tentar ensinar as crianças, somos nós que acabamos aprendendo com elas. Elas têm muito a nos ensinar.

Conclusão

Ao longo deste trabalho, procurei explorar diferentes perspectivas sobre o ambiente educacional na UAC, abordando as interações entre professores, alunos e profissionais em formação. Essas quatro visões, que muitas vezes se confundem e se entrelaçam, revelaram a complexidade e a riqueza das relações que se desenvolvem no contexto da Educação Infantil. Cada perspectiva, seja a do aluno observando a educadora, a influência da instituição sobre as crianças,

o impacto dos terapeutas em formação, ou o que as próprias crianças nos ensinam, contribui para uma compreensão mais profunda do processo educativo. Isso demonstra que o aprendizado é, de fato, uma via de mão dupla, onde todos os envolvidos se influenciam e aprendem mutuamente.

Escrever este trabalho me permitiu perceber uma conexão significativa entre a minha graduação e o trabalho na UAC. A compreensão das dinâmicas envolvidas e o reconhecimento mútuo dos papéis desempenhados por cada parte fortaleceram a minha percepção sobre a importância de integrar e valorizar os aprendizados obtidos em ambos os contextos.

Referências

BAROUGIER, P., POZZI, J-P. *Apenas o Começo (Ce n'est qu'un début)*. [documentário]. Le Pacte, Phantom Film, 2010.

BENJAMIN, W. *Reflexões sobre a criança, o brincar e a educação*. Trad. Marcos Vinicius Mazzari. Sao Paulo, Summus, 1984.

NICOLA, M. *Psicomotricidade: Manual Básico*, 2012.

Filosofia e Educação: um diálogo entre Paulo Freire e Ludwig Wittgenstein baseado na compreensão da Linguagem

Alex Araújo Macedo²

Introdução

A aproximação entre Paulo Freire e Wittgenstein deu-se a partir de estudos bibliográficos, tendo por fundamento a compreensão de ambos acerca das relações entre Educação e Linguagem investigando a produção teórica de Wittgenstein e Paulo Freire. Wittgenstein é um filósofo com tradição nas áreas de lógica e filosofia da linguagem e pouco estudado na área educacional. Já Paulo Freire é estudado e conhecido e não é possível dissociá-lo do âmbito educacional. O texto resgata a teoria dos jogos de linguagem de Wittgenstein, e, algumas categorias inerentes ao pensamento freiriano e, partindo delas, aproximarmos do ponto de confluência entre os dois autores. A partir deste encontro postulamos categorias presentes na produção filosófica wittgensteiniana que sejam capazes de servir de fundamento para uma releitura da obra de Paulo Freire, bem como apontar para um outro olhar sobre a prática pedagógica fundamentada no pensamento de Paulo Freire, patrono da Educação Brasileira,

Aproximando Freire e Wittgenstein mediado pela compreensão de Linguagem

Iniciemos este ensaio com os dizeres de um dos autores. Wittgenstein escreve que “a filosofia simplesmente põe tudo diante de nós, e nem explica nem deduz nada – já que tudo está aberto à vista, não há nada a explicar” (Investigações Filosóficas, 1.126).

Na perspectiva de desvelar esse “tudo diante de nós” e entender o universo de significações em que existimos, nos deparamos com

² Doutorando em Educação – PPGE-UFSCAR

pontos comuns de inquietação entre esses dois pensadores. Intelectuais que viveram em períodos distintos bem como tiveram suas origens em diferentes contextos sócio-econômicos-culturais. Ludwig Wittgenstein (1889-1951), nasceu na Áustria, depois naturalizado britânico, de família tradicional, foi, sem dúvida, um dos filósofos mais influentes do século 20 e o principal responsável pela chamada virada linguística da filosofia, movimento que colocou a linguagem no centro da reflexão filosófica, deixando de figurar apenas como um meio para nomear as coisas ou transmitir pensamentos. O outro, Paulo Freire (1921-1997), é um brasileiro, nasceu no nordeste, é considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica.

Faz-se necessário revisitar as categorias presentes na produção literária e científica dos dois pensadores para responder uma questão que perpassará todo o texto, a saber, em que, esses pensadores, de contextos e influências distintas se aproximam?

Ao aprofundarmos a leitura das duas principais obras de Wittgenstein, *Tractatus Logico-Philosophicus*", publicado em 1921, e o "segundo Wittgenstein", cuja obra principal é "Investigações Filosóficas", publicada postumamente, encontramos um Wittgenstein que considerava, sem modéstia nenhuma, que o seu *Tractatus* havia resolvido todos os problemas filosóficos que existiam ou que viessem a existir. Não havendo mais nada a ser feito em filosofia, só lhe restava procurar outra ocupação. Resolveu tornar-se, então, professor da escola primária das séries iniciais.

Essa experiência como professor de crianças em escolas rurais austríacas contribuiu para que Wittgenstein desenvolvesse um dos principais conceitos da sua filosofia, os jogos de linguagem. O filósofo utiliza o termo *jogo* porque compara a linguagem a um jogo de xadrez, considerando as palavras como peças do tabuleiro e a escolha de cada uma delas como sendo uma jogada.

Nessa perspectiva, o significado da palavra, do signo linguístico, não seria mais estabelecido pela forma como é proposto conceitualmente, mas pelo uso que se faz das palavras, dos significantes, no interior de determinado contexto. Quem confere o significado são os múltiplos contextos, a maneira como as palavras passam a ser empregadas é que torna uma série de distintas

conotações possíveis, o significado de uma palavra emerge a partir de seu uso na linguagem.

A partir disso, a linguagem passa a ser concebida como elemento constituinte da realidade, ao contrário do que ocorria anteriormente na tradição metafísica, em que se acreditava que as palavras eram apenas rótulos para elementos “reais” que, por sua vez, existiriam, verdadeira e originariamente, apenas em um plano metafísico. Assim, partindo dessa nova/outra maneira de nos relacionarmos com o mundo – agora por meio da linguagem –, compreende-se que a totalidade daquilo que é pensado por nós está estruturado a partir de um sistema de signos; de símbolos que estruturam a língua e a colocam em movimento como linguagem. Logo, o que estaria “fora” da linguagem – sem nome, designação ou forma de representação – se torna inconcebível em uma dimensão do real.

Considerando que as palavras são formadas de signos e que, para Wittgenstein, todo o signo, isolado, é um elemento morto, a ideia de observar a linguagem em movimento é crucial para a compreensão da proposição dos jogos de linguagem. Nesse sentido, não nos caberia perguntar sobre o significado das palavras, mas sobre a multiplicidade de seus usos e, a partir deles, a constituição de múltiplas possibilidades para a própria linguagem como forma de agenciamento da língua com o contingente. Então, nessa perspectiva e de acordo com Wittgenstein, o que costumamos chamar de “a” linguagem consistiria em um conjunto de distintos jogos de linguagem.

Para Wittgenstein, os jogos de linguagem são formas de vida e também modos de produção e condução subjetiva. Existem sujeitos que participam dos mesmos jogos de linguagem, outros não. Nessa perspectiva, não deveríamos perguntar pelo significado das palavras, mas por seu uso em um contexto social.

Adentrando mais no pensamento de Wittgenstein, este aponta a diferença entre “significado” e “compreensão”. O significado seria dado pela circunstância (a forma de vida) na qual vivem os indivíduos, os jogos de linguagem no qual os indivíduos estão inseridos, enquanto a compreensão implica o domínio, o saber sobre alguma coisa, que acaba coincidindo com uma espécie de aprendizagem sobre algo. É nesse sentido que refletir sobre os jogos de linguagem também é um convite à reflexão sobre os processos de ensino e de aprendizagem, tendo como foco a perspectiva da esfera comunicacional.

Wittgenstein possibilita a reflexão sobre o uso da linguagem em múltiplos contextos educacionais. Nesse sentido, a discussão sobre a linguagem provoca uma reflexão sobre a educação e o processo de ensino-aprendizagem pois esta última opera fundamentalmente com a dimensão linguística, independente de área ou disciplina das quais são provenientes ou se inserem. Neste ponto podemos evocar o pensamento freiriano.

Educação e Linguagem na perspectiva Freiriana e Wittgensteiniana

Quando nos deparamos com os jogos de linguagem de Wittgenstein e vislumbramos outra possibilidade de ver o mundo nos remetemos à proposta de ver o mundo de Paulo Freire.

A possibilidade de relacionar P. Freire e L. Wittgenstein, a partir da educação e linguagem diz respeito sobre a maneira de ver “tudo que está diante de nós”, significar, re-significar e compreender o mundo.

A linguagem, na perspectiva dos dois pensadores, possibilita a modificação de nossa maneira de ver e existir, significar e compreender o mundo.

No *Tractatus* de Wittgenstein, no aforismo de número 4 (quatro), encontramos as principais afirmações sobre a linguagem e suas relações com o “Homem que possui a capacidade de construir linguagens [...] e que esta faz parte do organismo humano [...], e não menos complicada para ele (4.002)”. E, ainda em Freire, encontramos uma afirmação muito semelhante, que diz: “Posto diante do mundo o homem estabelece uma relação sujeito-objeto da qual nasce o conhecimento que ele expressa por uma linguagem” (FREIRE, 1979, p. 67).

Vemos assim que a linguagem se transcende da potência ao ato, numa compreensão aristotélica, no jogo, sua gênese, seu desenvolvimento e seu fim pertencem ao jogo da linguagem. Existem elementos comuns que são encontrados no mundo e a interpretação deles se dá por meio da linguagem. Linguagem que é uma característica própria do humano. Por meio da linguagem, podemos nos entender e estabelecer acordos sobre as coisas que nos são apresentadas pelo mundo. Freire, em *Medo e Ousadia*, apresenta-nos um conceito chamado diálogo, ei-lo:

[...] o diálogo é uma espécie de postura necessária na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre a realidade tal como a fazem e re-fazem (1990, p. 123).

Consideremos o diálogo como um jogo de linguagem do qual quem participa segue algumas regras, como, por exemplo, ouvir, compreender, decidir. Entendemos que o objeto do conhecimento não é de uso exclusivo de um dos participantes do jogo, mesmo que ele seja conhecido de um ou mais participantes. De acordo com Freire, o diálogo tem a função de confirmação do conhecimento ou do exercício do reconhecer um referido objeto de estudo. A construção do conhecimento, segundo Freire, acontece partindo da vivência de experiências que possam ser significadas pelos sujeitos participantes do diálogo, ou no entendimento de Wittgenstein, do jogo. O exercício do diálogo é a tentativa de re-aprender o conhecimento e não de depositá-lo como em uma conta de banco. Como diz Freire em vários de seus escritos, o homem é um ser que está no mundo e com o mundo e, por isso estabelece uma relação entre sujeito e objeto, que é expressa pela linguagem.

Ao instituir a representação da educação bancária para falar das práticas educativas que reduzem os educandos a meros depositários de informação, Paulo Freire tornou-se referência por sua proposição acerca de uma educação problematizadora e libertadora, cuja teorização veio a constituir-se como uma das tendências pedagógicas no campo da pedagogia progressista.

Seu pensamento tem orientado práticas educativas que, em diferentes contextos de atuação, compreendem sua natureza política. Segundo Freire, (...) sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um que fazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós por sua força a serviço dos nossos sonhos (FREIRE, 1991, p. 126).

Por sua vez, em paralelismo com Freire, para Wittgenstein, a linguagem é uma forma de ação. Ação que envolve significação das formas de vida e cultura, ou ainda, uma rede de significações que envolve tanto a forma de vida quanto o amálgama da cultura que nos constitui como seres humanos.

Segundo Wittgenstein:

Uma cultura é como uma grande organização que atribui a cada um de seus membros um lugar em que ele pode trabalhar no espírito do conjunto; e é perfeitamente justo que o seu poder seja medido pela contribuição que consegue dar ao todo. Numa época sem cultura, por outro lado, as forças tornam-se fragmentárias e o poder do indivíduo consome-se na tentativa de vencer forças opostas e resistências ao atrito; tal poder não é visível na distância que percorre, mas unicamente no calor por ele produzido ao vencer o atrito (1996, p.20).

Para Freire, em *Educação e Mudança*, o homem está inserido em um mundo onde toda a atividade pertence a um mundo histórico-cultural, lembrando que o homem é um ser de práxis, que cria seu mundo e tem condições de responder aos desafios que esse mesmo mundo lhe envia.

Segundo Freire:

Todos os produtos que resultam da atividade do homem, todo o conjunto de suas obras materiais ou espirituais por serem produtos humanos que se desprendem do homem, voltam-se para ele e o marcam impondo-lhe formas de ser e de se comportar também culturais (1979, p. 57).

Cuida-se de intencionar uma concepção do homem que, por meio da linguagem, mediatiza o mundo que é experimentado por ele mesmo como o ser-aí-no-mundo heideggeriano. Para ambos os pensadores, só um indivíduo comprometido, que tenha o sentimento de pertencimento ao mundo, pode re-significá-lo e transformá-lo. Ou ainda, como diria Wittgenstein:

[...] uma linguagem é um aspecto da ação humana, enraizada no comportamento humano. Ela não surgiu a partir de algum tipo de raciocínio. Falar é agir; e verbalizar palavras e sentenças está entrelaçado a atividades humanas que ocorrem dentro do mundo do qual somos parte. Uma linguagem em uso é parte de uma forma de vida (1996, § 133).

À guisa de conclusão

Podemos depreender que, para conhecer o mundo diante de nós, aquilo que está por trás de um significado, devemos conhecer o contexto da ação na qual os seres humanos estão inseridos, pois a

significação é um exercício da significação por meio da linguagem que é “jogada” que, por sua vez, faz parte de uma forma de vida que pertence a um mundo prático, vivido de forma ordinária.

Quando conduzimos a questão da relação do homem com a linguagem para a educação, podemos, iluminados pelo pensamento de Freire, afirmar que a compreensão do mundo precede a compreensão da palavra. E, quando analisamos a prática pedagógica, devemos levar em conta a relação entre linguagem e mundo. Entender que os seres humanos são indivíduos situados em diferentes contextos que possuem regras de linguagem, ensino e aprendizagem próprias.

Tanto Freire quanto Wittgenstein nos convidam a pensar por nós mesmos. O pensamento de ambos incitam os indivíduos à construção situada dos seus próprios pensamentos.

Referências

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. Paulo; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia*. Trad. Adriana Lopez. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Cultura e Valor*. Lisboa: Edições 70, 1996.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigação Filosóficas*. Petrópolis: Vozes, 1994.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Tractatus Logico-Philosophicus*. Trad. Luiz Henrique Lopes dos Santos. São Paulo: Edusp, 1993.

Língua Brasileira de Sinais e as Linguagens na Educação Infantil

Diany Akiko Lee¹
Poliana Bruno Zuin

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um dos documentos oficiais que orienta a educação básica no Brasil, abrange desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Este trabalho tem atuação na Educação Infantil, que de acordo com o documento, atende crianças de 0 a 5 anos. Para nortear o ensino e melhor desenvolvimento das crianças, o documento apresenta 6 eixos estruturantes sobre os direitos da criança: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se a partir de uma prática pedagógica intencional, com planejamento didático que contenham objetivos e propostas (Brasil, 2018, p.38). Além dos eixos o documento possui cinco campos de experiência (Brasil, 2018, p.40-43):

O eu, o outro e o nós - interações sociais e com mediadores que promovam o contato da criança com a cultura em que está envolta;

Corpo, gestos e movimento - explorar os sentidos, sentimentos, movimentos e gestos, estabelecendo relações ao mesmo tempo em que aprende sobre si mesma, tornando-se consciente de sua corporalidade física e psíquica;

Traços, sons, cores e formas – “conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais. vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual” (Brasil, 2018, p.41);

Escuta, fala, pensamento e imaginação - participar de diversas situações dialógicas e comunicativas em diversos contextos de

¹ Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Linguística – UFSCar. Bolsista Capes.

interação social, seja de forma oral, gestual ou até mesmo escrita, considerando-se desenhos e livros infantis;

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações - participar de atividades que envolvam o mundo físico, desde a natureza até as estruturas da cidade em que vive, por meio de manipulação de materiais, visitas, diálogos, livros sobre diversos ambientes; outro ponto destacado nesse eixo é a oportunidade com conhecimentos matemáticos: "contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais" (Brasil, 2018, p.43).

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências e situações de novas experiências que promovam intencionalmente a aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências e eixos estruturantes, sempre com base nas interações com o outro, no lúdico e na brincadeira, respeitando-se o desenvolvimento das idades e o próprio tempo de cada criança. Para Bakhtin, o homem não nasce só, ele nasce num meio social e, em meio às interações discursivas e dialógicas entre os sujeitos e a partir da comunicação por meio da interação é que acontece a aprendizagem, ou seja, a teoria bakhtiniana volta-se para o estudo das particularidades da linguagem a partir do enfoque dialógico.

Em consonância com a BNCC e a fim de propor uma proposta metodológica inclusiva e bilíngue, as autoras desenvolvem um projeto de pesquisa e extensão chamado "Ensino e Aprendizado de Libras na Educação Infantil" (23112.004283/2018-34) que visa o ensino da Língua brasileira de sinais (Libras) nessa primeira etapa escolar para crianças ouvintes de 2 a 5 anos. O projeto vem sendo desenvolvido desde 2018 e está ativo até o presente momento em 2024 e possui aprovação do Comitê de Ética (CAAE: 30231920.1.0000.5504 e CAAE 74072423.5.0000.5504). É desenvolvido em uma unidade escolar infantil numa creche dentro da Universidade Federal de São Carlos no interior do estado de São Paulo. Essa proposta metodológica para o ensino da segunda língua para as crianças tem como referencial teórico a BNCC e 5 teóricos: Paulo Freire, Mikhail Bakhtin, Lev Vigotsky, Stephen Krashen e Tracy Terrel. Seu principal objetivo é aprimorar as linguagens da criança na primeira infância: orientação

geo-espacial, orientação corporal e extra corpórea, lateralidade, direcionalidade, coordenação motora ampla e fina e a níveis cognitivos também: escuta, atenção, exploração dos sentidos corporais e aquisição do idioma materno (L1) e secundário (L2).

O referencial teórico-metodológico do projeto

A base teórica e metodológica está ancorada, além da BNCC (BRASIL, 2018), o educador Paulo Freire (1987; 1996; 2011), Mikhail Bakhtin e seu círculo (1992[1929]; 2000a; 2000b; 2003) com a Teoria da Enunciação e estudos sobre a linguagem, Lev Vigotsky e suas contribuições sobre o desenvolvimento da linguagem e pensamento (1984, 1989, 1991) e Stephen Krashen e Tracy Terrel (1982a, 1982b, 1983, 1985) com o Método Natural para o ensino de segunda língua para crianças.

Freire (1987; 1996; 2011) contribui com estudos para uma educação como prática libertadora do sujeito, uma educação que promova a autonomia dos indivíduos em desenvolvimento e ainda propõe a roda de conversa, momento em que as crianças podem se expressar livremente, se comunicar, interagir e falar sobre sua percepção de mundo, quem ela é e seu papel no mundo, um momento de diálogo e respeito em que elas devem ser ouvidas ao mesmo tempo em que ouvem e aprendem sobre o mundo e os outros que as cercam.

Bakhtin e seu círculo (1992[1929]; 2000a; 2000b; 2003) nos contribui com seus estudos sobre a linguagem, o dialogismo, a relação com o *outro* que nos constitui e por quem somos constituídos como sujeitos, com a prática da alteridade e da escuta. A partir do diálogo e da escuta, os sujeitos são constituídos ao tempo em que estão constituindo o outro com quem interage, e assim os sujeitos constroem pensamentos, opiniões, visões de mundo, consciência, para este autor ela é a base da identidade. Existimos a partir do outro, pois conforme o autor "é impossível alguém defender sua posição sem correlacioná-la a outras posições" (Bakhtin, 2003). E, ainda pensando neste sentido, temos a contribuição de Lev Vigotsky (1984, 1989, 1991) e seus seguidores com a Teoria do Materialismo histórico-dialético que estudaram as relações do desenvolvimento das linguagens com o pensamento, mais especificamente, falamos aqui da Zona de Desenvolvimento Proximal e Zona de Desenvolvimento Real.

Krashen e Terrel (1982a, 1982b, 1983, 1985) apresentaram o Método Natural como metodologia para o ensino da segunda língua para crianças. O Método é basicamente apoiado em 5 hipóteses: a aquisição, o monitor, a ordem natural, o insumo e o filtro afetivo; das quais nos apoiamos mais fortemente em 3 delas: a aquisição, o insumo e o filtro afetivo, mas sem descartar que as outras 2 hipóteses eventualmente compõem esta proposta metodológica e prática pedagógica.

O projeto e seu desenvolvimento

O trabalho com o ensino da Libras às crianças ouvintes acontece desde o 2º semestre de 2018 e está ativo até o presente momento em 2024 e acontece por meio do projeto de pesquisa e extensão intitulado: “Ensino e Aprendizado de Libras na Educação Infantil” (ProEx: nº 23112.004283/2018-34). Mesmo durante o período da pandemia da Covid-19, as atividades com a língua de sinais continuaram na modalidade remota.

Na modalidade presencial os sinais em Libras eram ensinados no momento da roda de conversa 1 vez a cada quinze dias durante um período de 30 a 40 minutos da pesquisadora junto à professora da classe com as crianças.

Os sinais em Libras eram previamente selecionados mas também levados em consideração palavras trazidas pelas próprias crianças durante o diálogo na roda e conforme leitura do livro: “Crianças como você: uma emocionante celebração da infância no mundo” dos autores Anabel Kindersley e Barnabas Kindersley pela editora Ática, editado em associação com o Unicef, Fundo das Nações Unidas para a Infância. A cada duas páginas o livro apresenta uma criança, suas preferências por comidas, atividades, sua cidade, família, casa, vestimentas de forma imagética e seguindo esta apresentação, o diálogo é construído com as crianças na classe. Além deste livro outras histórias, personagens, cenários também ganharam espaço no momento da roda de conversa devido ao diálogo com as crianças que nos traziam panoramas diferentes conforme suas visões de mundo, sendo assim, as atividades estavam em constante adaptação para que as falas recentes das crianças pudessem ser incorporadas àquele momento dialógico.

No período remoto, durante a pandemia da COVID-19, o ensino da Libras passou a ser gravado em vídeo e enviado às famílias para desenvolvimento da atividade em casa, ressalta-se que as atividades não eram obrigatórias e as famílias podiam realizá-las ou não conforme sua rotina, facilidade, gosto pessoal, entre outras questões pertinentes ao ambiente familiar. Houve grande participação e os momentos das atividades pedagógicas em casa, tornaram-se um momento em família onde pais/mães e crianças aprendiam juntos. Os sinais em Libras gravados e enviados, estavam relacionados à literatura infantil previamente planejada pela docente da classe que também desenvolveu outros projetos concomitantes sobre os animais, os cômodos da casa, membros da família, cores, personagens e sentimentos e emoções. As gravações eram enviadas com antecedência pra que as famílias pudessem se organizar para realizar as atividades com as crianças e, as propostas não passavam de 20 minutos de tempo de execução a fim de não cansarem as crianças e/ou apresentar grau de dificuldade muito grande. As gravações e fotos eram opcionais, se as famílias conseguissem ou não e, se a criança quisesse ou não, respeitando a autonomia e o momento em família; no geral, quando não era possível o registro as famílias relatavam o ocorrido por mensagem escrita/áudio no WhatsApp, o que permitiu a análise do trabalho com a Libras. Neste período os adultos passaram a ser mediadores das atividades com as crianças e, a pedidos deles à pesquisadora, orientações foram passadas de forma pessoal do que observar no desenvolvimento de seu/sua filho(a) com essa proposta.

Em todos os anos, a quantidade de crianças na turma é entre 12 e 15, de acordo com as normas da unidade escolar.

Esclarece-se aqui que ao longo do desenvolvimento do trabalho, foi coletado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com os adultos responsáveis a fim de, além da aplicação, captar-se registros de fotos e vídeos das crianças durante a atividade. E todas as crianças tiveram liberdade de participação, se queriam ou não participar fazendo os sinais e/ou dialogando; mesmo durante o período de atividades remotas as atividades não eram obrigatórias e nem tinham o caráter de tarefa para os pais, eram sugestões para que os pais pudessem passar um tempo com seus filhos além de fazer atividades que contribuíssem com o seu desenvolvimento em casa.

Análise

A fim de atender as orientações nacionais mais recentes para a educação básica no Brasil, analisamos este projeto com a Libras em relação às orientações e eixos da BNCC a fim de mostrar sua contribuição com a Educação Infantil e uma educação bilíngue e inclusiva. Os quadros a seguir mostram como as atividades desenvolvidas dialogam com o documento junto às suas contribuições no ensino das crianças e desenvolvimento de suas linguagens, tanto no momento presencial quanto remoto.

O quadro 1, aborda a relação entre os eixos da BNCC relacionadas ao projeto de forma a trazer relações do projeto de pesquisa com o documento.

Quadro 1 – Relação entre os eixos estruturantes da BNCC e atividades desenvolvidas no ensino da Libras para crianças pequenas

Eixos estruturantes	Projeto de Ensino de Libras na Educação Infantil
Conviver	Com a atividade em Libras as crianças podem conviver tanto com os adultos mediadores da atividade como também demais colegas. Aprender a Língua brasileira de sinais proporciona e amplia o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas, seja seu como ouvinte como também do surdo que utiliza a Libras para comunicação
Brincar	A contação de histórias e/ou leitura de livros de literatura infantil é considerada uma brincadeira lúdica. Por meio da leitura, diálogo com o livro e realização dos sinais em Libras, as crianças interagem, estabelecem relações e papéis sociais e, isso faz com que se amplie seu acesso às produções culturais, conhecimentos, imaginação e criatividade além de proporcionar, suas experiências corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas

	e sociais. A atividade auxilia ainda no desenvolvimento de habilidades motoras.
Participar	A participação é sempre voluntária, as crianças têm e devem ter a possibilidade de escolha e isso deve sempre ser respeitado, decidir e se posicionar faz parte de sua participação e seu papel no mundo, faz parte do ensino e do projeto como uma prática pedagógica dialógica que promova a liberdade e autonomia dos sujeitos envolvidos
Explorar	Por meio da realização dos sinais a criança explora os sentidos: tato, audição, visão além de explorar movimentos, gestos, expressões faciais e corporais e o espaço ao seu redor, ou seja, além do corpóreo, o extra-corpóreo também (acima, abaixo, dos lados, em frente, atrás).
Expressar	A Libras é um idioma visuo-espacial e, entre os parâmetros constituintes da língua, temos as expressões não manuais que abrangem desde expressões faciais a postura corporal, que envolvem “caras e bocas” com o rosto e modos de posicionar o corpo para indicar, intensificar ou caracterizar um sinal/palavra.
Conhecer-se	Por meio do diálogo com os mediadores (livros ou pessoas) a criança se expressa, escuta, fala sobre si e aprende sobre o outro, além de explorar suas potencialidades e linguagens, adquire e se apropria cada vez mais do idioma materno ao mesmo tempo em que ressignifica as palavras que passam a ser semioticamente representadas por gestos também. Conhecem o idioma surdo e passa a ser constituído por este também.

Já o quadro 2, apresenta como as atividades propostas nesta pesquisa estão em acordo com a BNCC e como as atividades

propostas buscam atender aos 6 campos de experiências que o documento apresenta como norteadores da prática pedagógica para a Educação Infantil

Quadro 2 – Relação entre os campos de experiência da BNCC e atividades desenvolvidas no ensino da Libras para crianças pequenas

Campos de experiência	Projeto de Ensino de Libras na Educação Infantil
O eu, o outro e o nós	Consideramos que tanto os adultos quanto as crianças são seres sócio-histórico e sociais e todos os sujeitos são constituídos pelo outro e pela relação que estabelece com o outro, por meio dessa relação aprende sobre a cultura, papéis sociais e é possível vivenciar diversas situações de interação. Mesmo que ainda sem contato com uma criança surdo, aprender o idioma dele, é uma forma de constituí-la, ao mesmo tempo em que é constituído pelos mediadores e diálogos durante a atividade da Libras.
Corpo, gestos e movimentos	A Libras possui basicamente 5 parâmetros: Configuração de mão (CM), Ponto de Articulação (PA) ou Localização (L), Movimento (M), Orientação das mãos (O) e expressões não-manuais (ENM) e para execução dos sinais utiliza-se do corpo e do espaço extra-corpóreo
Traços, sons, cores e formas	Quando se pensa em traços e formas, nesta atividade não a relacionamos a objetos físicos (brinquedos ou desenhos), mas sim traços e formas realizados durante o sinal seja por direcionalidade, orientação ou movimento, o que requer e aprimora o pensamento abstrato da criança. Por exemplo, no geral, as crianças ouvintes conhecem as cores pela visualidade e oralidade da palavra que representa aquela cor (significado/significante), entretanto, com a

		atividade em Libras, a cor passa a ser representada também por um gesto, um movimento, uma ação motora, aprimorando não somente a motricidade/psicomotricidade infantil como também seu pensamento
Escuta, pensamento e imaginação	fala, e	Toda a atividade é desenvolvida de forma dialógica, sempre em conversa com as crianças, com orientações e com a escuta: o que elas relatam e demonstram interesse em aprender, então, ao mesmo tempo em que aprendem sinais previamente planejados relacionado à história do livro, elas se posicionam e acrescentam à prática com seu conhecimento para então fazermos novos sinais/palavras no segundo idioma, estabelecendo-se assim uma nova forma de aprender
Espaços, quantidades, relações e transformações	tempos,	Por ser um idioma que utiliza do espaço corporal e extra corporal ainda perto do corpo, os sinais são ainda constituídos por intensidade de movimentos, e, nesse aspecto trabalha-se grandezas como: mais perto, mais longe, maior ou menor amplitude e distância, lembrando que os sinais estão sempre relacionados às falas das crianças com grau de dificuldade pertinentes à faixa etária e desenvolvimento delas. Sinais de grande complexidade como sinais compostos e assíncronos, por vezes, são ensinados aos menores e mais novos mas evitados em sua maior parte, mesmo que a palavra seja pedida, a não execução pode gerar frustração, ansiedade e sensação de fracasso pela não realização, o que não é objetivo dessa proposta. A atividade é coletiva e deve ser possível a realização, compreensão e desenvolvimento por todos. O grau de

	dificuldade é realizado de forma gradativa e cíclica, sempre mesclando-se sinais já com movimentos já de domínio com sinais de novos movimentos, e as orientações, explicada de diferentes formas, com outras palavras e mais de uma vez.
--	---

Considerações e possíveis contribuições

A proposta metodológica com o ensino de Libras para as crianças ouvintes, além de, em consonância com a BNCC, documento oficial mais recente que norteia a educação no Brasil, apresenta ainda uma proposta bilíngue, ao tempo em que as crianças estão se apropriando do idioma materno, adquirem ainda a segunda língua contribuindo com o desenvolvimento de múltiplas linguagens, habilidades e cognição. Ressalta-se que nessa idade as crianças não terminam o ano letivo fluente no idioma, tal como se imagina quando se fala em ensino de línguas; o ensino de línguas na educação infantil tem caráter e proposta diferente do ensino de línguas para crianças maiores e até mesmo adultos, cada fase tem seu objetivo de ensino: uma prova, um concurso, uma viagem, um emprego etc. Na Educação Infantil as crianças aprendem palavras no segundo idioma que a permitem estabelecer um primeiro contato com falantes da língua adicional. Outro ponto é que este ensino não é imersivo, ou seja, a mediação da atividade é feita de forma oralizada em português e não com sua maior parte do tempo na língua de sinais, pois as crianças estão se apropriando do idioma materno, ou seja, o português oralizado, logo, não pode-se cobrar e nem esperar que a mesma domine ambos os idiomas de imediato. Destaca-se como uma proposta metodológica inclusiva por possibilitar um primeiro contato da criança surda com crianças ouvintes, ao longo dos anos autoras têm pesquisado e acompanhado estudos sobre o ensino de Libras, tanto para crianças surdas como ouvintes e, poucos são os materiais encontrados, principalmente, sobre o ensino deste idioma para ouvintes. Afinal, se a Educação Infantil e a faixa etária compreendida por ela pressupõe o brincar, o interagir com o outro, com quem e como crianças surdas o farão se não houver com quem dialogar? Deixá-las à parte brincando apenas entre surdos e/ou familiares não é o propósito de uma

educação libertadora e que promova a autonomia durante seu desenvolvimento, é um isolamento social que distancia crianças surdas e ouvintes, ao invés de oportunizá-las a aprender juntas enquanto brincam, convivem e conhecem o mundo uma da outra. Por mais que não haja crianças surdas na unidade escolar onde é desenvolvido o projeto, as autoras deste trabalho entendem que a educação e o desenvolvimento das linguagens das crianças não se restringem apenas ao espaço físico escolar, o ensino e aprendizado são para as crianças viverem e vivenciarem o mundo que as cerca.

Os resultados das análises das atividades desenvolvidas durante o desenvolvimento deste projeto serão publicados na tese de doutorado da primeira autora deste trabalho.

Agradecimentos

À Capes, pelo apoio e financiamento desta pesquisa.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. (Voločínov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992 (texto original de 1929).

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. (1920-1930). *O autor e o herói*. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. (1970-1971). *Os gêneros do Discurso*. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000b.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 26 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (Terceira Versão)*. Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC, 2018.

Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BN_CC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. – 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra: 2011.

LEE, Diany Akiko. N.; ZUIN, Poliana Bruno. *Língua Brasileira de Sinais (Libras) como proposta metodológica na Educação Infantil: uma análise do processo de ensino e aprendizado em uma sala da Unidade de Atendimento à Criança—UAC/UFSCar*. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 184p., 2023.

KRASHEN, Stephen. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982. Disponível em: http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf. Acesso em 21 de janeiro de 2019.

KRASHEN, Stephen. D. *The Natural Approach* – language acquisition in the classroom. New Jersey: Pergamon Press, 1983a.

KRASHEN, Stephen, TERREL, Tracy Dale. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press, 1983b.

KRASHEN, Stephen. *The Input Hypothesis. issues and implications*. Harlow: Longman, 1985.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Fundamentos de defectologia*. Obras completas – tomo cinco. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

