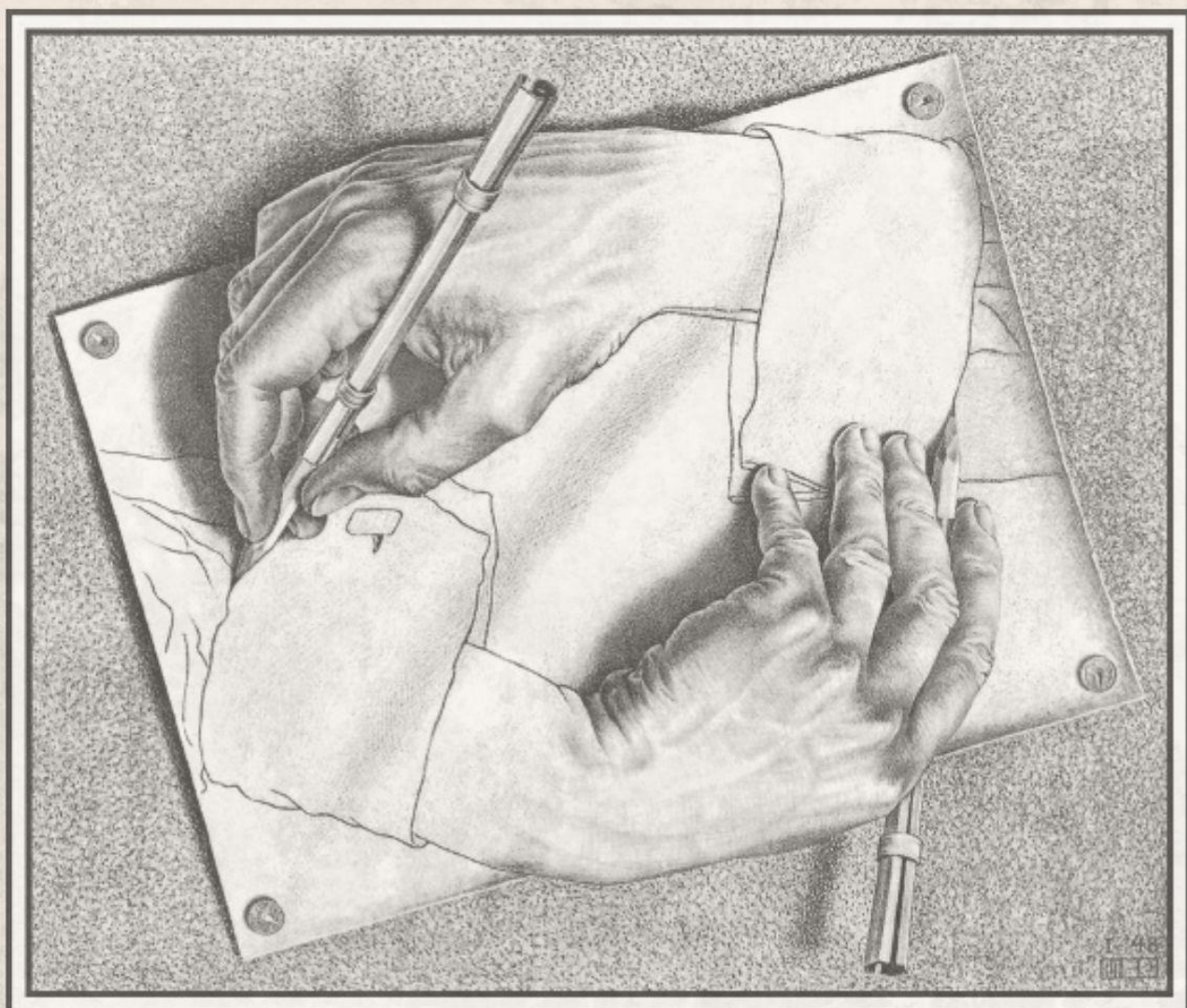

PERGAMINHO



NÚMERO 12, DEZ./2021



DRAWING HANDS (1948), DE MAURITS CORNELIS ESCHER

REVISTA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO
DE PATOS DE MINAS

ISSN 2178-7654

PERGAMINHO

Revista do Centro Universitário de Patos de Minas

UNIPAM | Centro Universitário de Patos de Minas

Reitor

Henrique Carivaldo de Miranda Neto

Pró-reitora de Ensino, Pesquisa e Extensão

Maria Marta do Couto Pereira Rodrigues

Pró-reitor de Planejamento, Administração e Finanças

Renato Borges Fernandes

Coordenadora de Extensão

Adriana de Lanna Malta Tredezini

Diretora de Graduação

Mônica Soares de Araújo Guimarães

Coordenador do Núcleo de Editoria e Publicações

Geovane Fernandes Caixeta

A Revista **Pergaminho** é um periódico editado anualmente, aberto a acadêmicos das áreas de História e de Pedagogia ou de áreas afins (Sociologia, Antropologia, Ciências Políticas), de qualquer instituição.

Catálogo na Fonte
Biblioteca Central do UNIPAM

P439 Pergaminho [recurso eletrônico] / Centro Universitário de Patos de Minas. – Dados eletrônicos. – Ano 1, n. 1 (set. 2010)-. – Patos de Minas : UNIPAM, 2010-

Anual

Disponível em: <<https://revistas.unipam.edu.br>>

ISSN 2178-7654

1. História – periódicos. 2. Pedagogia. 3. Práticas educacionais.
I. Centro Universitário de Patos Minas. II. Título.

CDD 981.05

PERGAMINHO

Revista do Centro Universitário de Patos de Minas

ISSN 2178-7654

Número 12, 2021

Patos de Minas: Pergaminho, UNIPAM, n. 12, 2021: 1-145



Centro Universitário de Patos de Minas



Núcleo de Editoria e Publicações

Pergaminho © Revista do Centro Universitário de Patos de Minas
<https://revistas.unipam.edu.br/index.php/pergaminho>
E-mail: pergaminho@unipam.edu.br

Editor

Marcos Antônio Caixeta Rassi (UNIPAM)

Conselho Editorial

Altamir Fernandes de Sousa
Carlos Roberto da Silva
Cátia Aparecida Silveira Caixeta
Edite da Glória Amorim Guimarães
Elizene Sebastiana de Oliveira Nunes
Eunice Aparecida Caixeta
Maria de Fátima Silva Porto
Maria Marta do Couto Pereira Rodrigues
Monaliza Angélica Santana

Conselho Consultivo

Adalberto Paranhos (UFU)
João Alfredo Costa de Campos Melo Júnior (UFV)
José Roberto Zan (UNICAMP)
Kátia Paranhos (UFU)
Luís André Nepomuceno (UNIPAM)
Luzia Márcia Resende Silva (UFG)
Ignacio José Godinho Delgado (UFJF)
Rudá Guedes Moises Salerno Ricci (Instituto Cultiva)
Claudia Regina Fonseca Miguel Sapag Ricci (UFMG)
Eliana Regina de Freitas Dutra (UFMG)

Revisão

Geovane Fernandes Caixeta
Mônica Soares de Araújo Guimarães

Diagramação

Lorrany Lima Silva

SUMÁRIO

A afetividade no processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil: uma revisão bibliográfica.....	07
Larissa Ferreira de Oliveira Cátia Aparecida Silveira Caixeta	
Anarcoveganismo: os animais e a revolução.....	20
Vitor Hugo de Araujo Rosa Marcos Antônio Caixeta Rassi	
Arthur Danto e o fim da arte.....	46
Rodrigo de Freitas Silva Daniel Amorim Gomes	
As perseguições aos cristãos no Império Romano: razões estruturais e suas bifurcações.....	64
Amanda Silva Bomfim Marcos Antônio Caixeta Rassi	
Contribuição do teatro no desenvolvimento infantil.....	75
Jordana Fonseca Kennedy Edite da Glória Amorim Guimarães	
Eossocialismo: um aliado da educação ambiental nas escolas.....	93
Wallisson Oliveira Marcos Antônio Caixeta Rassi	
Escravo x escravizado: reflexões sobre a escravização.....	106
Carolina Vieira Carvalho Rafael Lucas Barros Botelho Marcos Antônio Caixeta Rassi	
Gêneros textuais na educação infantil: contribuições para o processo de alfabetização e letramento.....	116
Maria Izabel Barcelos Silva Carolina da Cunha Reedijk	
Os métodos no processo de alfabetização e letramento.....	133
Jordana Tolentino Pires Carolina da Cunha Reedijk	

A afetividade no processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil: uma revisão bibliográfica

Affectivity in the process of child development and learning: a literature review

LARISSA FERREIRA DE OLIVEIRA
Discente do curso de Pedagogia (UNIPAM)
E-mail: larissafo@unipam.edu.br

CÁTIA APARECIDA SILVEIRA CAIXETA
Professora orientadora (UNIPAM)
E-mail: catiacaixeta@unipam.edu.br

Resumo: O presente artigo abordou o papel da afetividade no processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil, explicitando razões para que o afeto esteja presente durante toda a primeira etapa da Educação Básica, bem como a relevância de associar ações de cuidado e de ensino no cotidiano da Educação Infantil. Assim, o estudo teve como objetivo geral conhecer e descrever, através de pesquisa bibliográfica, os impactos da afetividade no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças na Educação Infantil. O tema proposto foi apresentado por meio da visão de pensadores e de suas teorias da aprendizagem: Henri Wallon (1879-1962), Jean Piaget (1896-1980) e Vygotsky (1896-1934). Segundo os autores mencionados, a afetividade é essencial para o desenvolvimento infantil e aquisição do conhecimento, considerando que a criança precisa sentir interesse pelo aprendizado, e esse desejo surge através de um sentimento de bem-estar no ambiente em que está inserida e do modo como é tratada. Portanto, laços afetivos estabelecidos entre professores e alunos na Educação Infantil podem favorecer diretamente a autonomia e o desenvolvimento integral da criança.

Palavras-chave: Educação Infantil. Afetividade. Desenvolvimento. Aprendizagem.

Abstract: This article addressed the role of affectivity in the process of child development and learning, explaining reasons for affection to be present throughout the first stage of Basic Education, as well as the relevance of associating care and teaching actions in Early Childhood Education. Thus, the study aimed to know and describe, through bibliographical research, the impacts of affectivity in the development and learning process of children in Early Childhood Education. The proposed theme was presented through the view of thinkers and their theories of learning: Henri Wallon (1879-1962), Jean Piaget (1896-1980) and Vygotsky (1896-1934). According to the aforementioned authors, affectivity is essential for child development and knowledge acquisition, considering that the child needs to feel interest in learning. This desire arises through a feeling of well-being in the environment in which they are inserted and in the way they are treated. Therefore, affective bonds established between teachers and students in Early Childhood Education can directly favor autonomy and the integral development of the child.

Keywords: Early Childhood Education. Affectivity. Development. Learning.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Educação Infantil consiste em uma etapa de grande relevância na vida escolar do aluno, já que é o momento de sua primeira inserção em espaço escolar. Para muitas crianças, é o momento em que passa a conviver socialmente com pessoas e ambientes que extrapolam o seu convívio familiar.

No âmbito histórico, a Educação Infantil, hoje primeira etapa da Educação Básica, foi, por muito tempo, vista exclusivamente como um local de cuidados de crianças pequenas, sendo as creches identificadas, inicialmente, como instituições de assistência social. Nesse contexto, funções relacionadas ao desenvolvimento cognitivo e pedagógico não eram priorizadas.

Em decorrência de diversas mudanças bem-sucedidas nas políticas educacionais no Brasil, a instituição escolar de Educação Infantil passou a ter a responsabilidade de proporcionar ao aluno um processo de aprendizagem que valoriza um ambiente afetivo, em que a criança possa desenvolver-se nas dimensões cognitiva, afetiva e social, tornando o cuidar tão importante quanto o ensinar (BRASIL, 1998).

As crianças pequenas estão em pleno processo de desenvolvimento e, assim, possuem necessidades que precisam ser observadas. Apesar de dependentes e frágeis, são curiosas e ativas diante de estímulos. Nesse contexto, inúmeros estudos já realizados constatarem que, na Educação Infantil, a afetividade é um grande motivador para o desenvolvimento das crianças e para a efetivação de aprendizagens diversas. Cabe salientar que proporcionar afeto para o aluno no ambiente escolar da Educação Infantil não significa dar beijos ou abraços, mas sim a adoção de uma postura que acolha o educando como um ser pensante, capacitado e propício a erros e acertos, o que demanda paciência e atenção, considerando que o processo de aprendizagem de cada criança é único, singular e dinâmico.

Na Educação Infantil, o cuidado afetivo é crucial para que a criança pequena se desenvolva bem, sem experiências negativas nem traumas ligados ao ambiente escolar, construindo apenas boas memórias afetivas dessa fase da primeira infância, reconhecendo-a como significativa, prazerosa e de acolhimento.

Nesse sentido, são perguntas e reflexões propostas nesse estudo: como a relação professor-aluno pode influenciar os resultados alcançados na Educação Infantil? Como as relações de afeto devem ocorrer no ambiente escolar da Educação Infantil? Ainda no contexto da Educação Infantil, qual a influência direta da afetividade para o desenvolvimento infantil e aquisição do conhecimento?

Considerando que a escola é pilar da construção da sociedade, devendo contribuir para o desenvolvimento integral do indivíduo, o presente trabalho se justifica pela necessidade de compreender a importância da afetividade na Educação Infantil, bem como descrever razões que orientam que a relação professor-aluno seja efetivada nessa perspectiva.

A relevância deste estudo deve-se à crença de que servirá como base para futuras pesquisas relacionadas à temática retratada, não somente para o meio acadêmico, mas também para aqueles que têm curiosidade em compreender a importância do relacionamento entre docentes e discentes no contexto da Educação Infantil.

Para responder aos questionamentos propostos, o objetivo geral deste estudo é conhecer e descrever, através da pesquisa bibliográfica, os impactos da afetividade no processo de aprendizagem das crianças na Educação Infantil.

Em relação aos objetivos específicos, buscou-se compreender o real significado da afetividade para o contexto da Educação Infantil, refletir sobre o papel do professor no desenvolvimento de crianças pequenas e mostrar que a relação de afetividade, nesse nível de ensino, é uma prática eficaz para o processo de ensino e aprendizagem.

Sem dúvidas, para o estudo sobre a afetividade na Educação Infantil, é necessário um olhar atencioso para essa etapa, que é tão importante para a criança e para toda a comunidade escolar. É a partir desse reconhecimento que será entendida a influência de uma pedagogia humanizada e centrada no desenvolvimento integral do aluno.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O estudo da temática em tela – o vínculo existente entre afetividade e aprendizagem infantil – passa pela compreensão de algumas perspectivas teóricas dos processos de aprendizagem e de conceitos e sentidos relacionados à Educação Infantil, o que será realizado a seguir, por meio da revisão de literatura.

2.1 AFETIVIDADE

A afetividade faz parte de todo ser humano, desempenhando um papel de grande importância na vida psíquica. Além disso, é a mais perceptível manifestação de intimidade demonstrada quando indivíduos sentem tristeza, felicidade, emoção ou paixão. Diante disso, Barreto (1998, p. 71) conceitua a afetividade como

[...] conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob as formas de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre de impressão de dor ou de prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagradado, de alegria ou tristeza.

Pode-se considerar a afetividade como um estímulo que impulsiona a vida. É um componente essencial para a formação e o equilíbrio da personalidade.

A afetividade acompanha o ser humano desde o nascimento até a morte. Ela “está” em nós como uma fonte geradora de potência, de energia. Dizemos que, até os 12 anos, a vida do ser humano é extremamente afetiva e, a partir daí, o futuro adulto já tem estabelecidas suas formas de afetividade. A afetividade domina o pessoal na esfera instintiva, nas percepções, na memória, no pensamento, na vontade, nas ações, na sensibilidade corporal é componente do equilíbrio e da harmonia da personalidade (ROSSINI, 2001, p. 9).

No que se refere ao ensino, a afetividade é considerada como componente que conduz os comportamentos, estimula e energiza a aprendizagem. La Taille (1992) ressalta que a afetividade está inteiramente vinculada ao cognitivo, atuando como um despertador para as motivações e as ações, posto que, de modo geral, temos mais disposição pelo que prezamos.

A afetividade é o que transporta a nossa vida – a alegria, a felicidade, a esperança, o entusiasmo, a motivação, o prazer e o principal de todos: o amor, que é o prolongamento do domínio, que é o coração. É inconcebível uma educação em que não exista a afetividade em sua composição, pois “[...] sem afeto não há educação” (CHALITA, 2004, p. 149).

A afetividade é o elemento mais complexo com o qual o ser humano é capaz de lidar, e ocorre a partir do momento em que o sujeito se junta ao outro pelo amor, produzindo assim um amplo aspecto de sentimentos relacionados à história das relações sociais. A criação dos vínculos afetivos deve ser compartilhada para que os laços afetivos se concretizem.

2.1.1 Afetividade na perspectiva de Jean Piaget

Jean Piaget (1896-1980), nome bastante influente no campo da educação, dedicou-se à observação científica rigorosa acerca do processo de aquisição de conhecimento pela criança. Na teoria piagetiana, o afeto assume um papel de grande importância quando associado à inteligência. A conformidade existente entre o desenvolvimento da afetividade, das funções motoras e cognitivas seguirá no percurso de todo o desenvolvimento desde a infância até a adolescência do ser humano. Segundo esse teórico,

[...] vida afetiva e vida cognitiva são inseparáveis, embora distintas. E são inseparáveis porque todo intercâmbio com o meio pressupõe ao mesmo tempo estruturação e valorização. Assim é que não se poderia raciocinar, inclusive em matemática, sem vivenciar certos sentimentos, e que, por outro lado, não existem afeições sem um mínimo de compreensão (PIAGET, 1976, p. 16).

Para o autor, a afetividade está totalmente ligada à proposta de formação do cidadão dentro da instituição escolar, pois é essa interação com os ambientes físicos e sociais que permitem a formação das estruturas mentais e a aquisição de meios que as façam funcionar.

Nesse sentido, Piaget (1971, p. 271) afirma que a vida afetiva, assim como a vida intelectual, é uma adaptação contínua e as suas adaptações são não somente conjuntas, mas também interdependentes, pois os sentimentos manifestam os interesses e os valores das ações, das quais a inteligência constitui a estrutura.

Em seus estudos, Piaget descreve a importância da inserção da família no processo de aprendizagem, sendo tarefa do educador conhecer o processo de educação

dos pais como ponto de partida para a interação família e escola, e nessa perspectiva promover uma maior participação dos responsáveis na vida escolar do filho. Dessa forma, o desenvolvimento do aluno acontecerá com o auxílio das duas vertentes que possuem maior influência nesse processo: escola e família.

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva pois muita coisa mais que a uma informação mútua: esse intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades [...] (PIAGET, 2007, p. 50)

Atráves de suas pesquisas, Piaget (1971) também observou que crianças vivenciavam experiências e cometiam os mesmos tipos de erros de lógica em processos semelhantes. Foi percebido que, em sala de aula, alguns alunos têm mais dificuldades que outros, porém os erros eram geralmente os mesmos. Nesse momento, desenvolveu então uma teoria do desenvolvimento cognitivo, demonstrando a importância de o professor da Educação Infantil realizar mediações de forma afetiva perante os erros dos alunos, gerando reforço positivo no decorrer dos processos de aprendizagem.

De acordo com Piaget, a afetividade é fundamental para a formação da inteligência e para o progresso do aluno em sua plenitude. Para o autor, a educação deve possibilitar à criança uma formação ampla e, ao mesmo tempo, dinâmica. Para isso, a instituição escolar precisa dedicar-se à formação do conhecimento cognitivo e afetivo, buscando a integração entre a escola/professor e o meio social do aluno.

2.1.2 Afetividade na perspectiva de Henri Wallon

O médico e psicólogo francês Henri Wallon se dedicou a investigações que colocaram o conceito da afetividade como aspecto central do desenvolvimento infantil. Nesse sentido, Wallon (1979) enfatiza que a afetividade é a capacidade do indivíduo de se expressar e conduzir sua vida de forma positiva ou negativa. Além disso, ele salienta que o afeto constitui papel essencial na formação da inteligência, na aquisição do conhecimento e no desenvolvimento das aprendizagens, determinando os interesses e as necessidades individuais das pessoas.

Em relação à socialização da criança, a teoria de Wallon vem ganhando uma grande relevância pelo fato de esse autor observar o desenvolvimento social e afetivo na infância. O autor demonstra atenção e preocupação relacionada à infância, e seus estudos têm reflexo direto nas intervenções em sala de aula. Para o autor,

A afetividade é um domínio funcional, cujo desenvolvimento dependente da ação de dois fatores: o orgânico e o social. Entre esses dois fatores, existe uma relação recíproca que impede qualquer tipo de determinação no desenvolvimento humano, tanto que a constituição biológica da criança ao nascer não será a lei única do seu futuro destino. Os seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas

circunstâncias sociais da sua existência onde a escolha individual não está ausente (WALLON, 1995, p. 288).

A experiência do educador no trabalho com a abordagem walloniana e a sua convicção de que a tarefa educativa implica a compreensão do humano como pessoa completa possibilitam reconhecer como a presença dos afetos interfere na aprendizagem do aluno. Para Wallon, a formação da pessoa como um ser íntegro não ocorre de forma linear e contínua, mas apresenta movimentos que envolvem integração, conflitos e alternâncias nos conjuntos funcionais.

Na visão de Wallon (1968), as influências afetivas exercem ação determinante na evolução mental da criança. Essa concepção indica-nos, portanto, a necessidade da realização de estudos sistematizados sobre o desenvolvimento da afetividade e de suas manifestações, a fim de pensarmos estratégias para lidar com elas e unir a prática educativa dos professores da Educação Infantil.

Conforme o pensamento de Wallon (2007), desde o berço não se aprende a sentir, mas o que garante um desenvolvimento mental é a própria capacidade de conhecer a partir do sentir. Sendo assim, com o passar do tempo, pode-se perceber que o conhecimento e o sentimento são parte de uma mesma via.

Em face do exposto, nota-se que a afetividade para Henri Wallon é um sentimento que se manifesta do orgânico e conquista um status social através da relação com o outro e que, além disso, trata-se de uma dimensão geradora na formação da pessoa completa.

2.1.3 Afetividade na perspectiva de Lev Vygotsky

Os estudos sobre a aprendizagem desenvolvidos por Lev Vygotsky (1896-1934) decorrem da compreensão do homem como um ser que se forma em contato com a sociedade. Nesse viés, na perspectiva vygotskyana, os fatores ambientais são essenciais e influenciam fortemente no desenvolvimento do indivíduo em suas relações com o meio social. Tendo em vista esse fato, Vygotsky considera que o indivíduo é formado de aspectos biológicos e ambientais. Por isso, então, seus estudos culminaram em uma teoria conhecida como sócio-histórico-cultural do desenvolvimento das funções mentais.

A afetividade é um elemento cultural que faz com que tenha peculiaridades de acordo com cada cultura. Elemento importante em todas as etapas da vida da pessoa, a afetividade tem relevância fundamental no processo ensino aprendizagem no que diz respeito à motivação, avaliação e relação-professor e aluno (VYGOTSKY, 1998, p. 42).

Para que o aluno manifeste seu pensamento e recorde melhor as inúmeras situações, algumas atividades devem ser emocionalmente instigadas, considerando que os comportamentos emocionais desempenham uma influência essencial em todas as ações do processo educativo. Portanto, o processo de ensino-aprendizagem leva em conta também a afetividade e sua expressão dentro das salas de aula.

Segundo Vygotsky (1996), a relação entre professor/aluno não deve ser de imposição, mas de empatia e respeito, pois assim será provocado um maior incentivo ao crescimento pelo apreço ao aluno como um ser ativo e participativo no seu processo de aprendizagem. Os professores devem estruturar todas essas ações e todo o complexo processo através de seus momentos críticos, assegurando aos alunos a forma como vão receber e adquirir o conhecimento proporcionado (VYGOTSKY, 1998, p. 157).

Entende-se na teoria de Vygotsky que, para se compreender o ser humano, é preciso compreender primeiro a sua base afetivo-volitiva. De acordo com o desenvolvimento que ocorre na criança, ela passa a ter uma capacidade emocional mais aprimorada, aprendendo a ser afetiva desde o nascimento até o fim de sua vida.

2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL, PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A história da Educação Infantil em nosso país mostra que as mulheres que trabalhavam fora do ambiente familiar lutaram para conquistar um local onde pudessem deixar seus filhos durante o período de trabalho. A partir disso, a creche surge no Brasil no final do século XIX com caráter assistencialista, visando apenas ao cuidar. Então, reconhece-se que a Educação Infantil surgiu com o objetivo de prestar assistência e cuidado para a preservação da vida, não incluindo abordagem pedagógica. Posteriormente, a Constituição Federal de 1988 irá reconhecer o dever do Estado e o direito da criança de ser atendida em creches (crianças com idade entre 0 e 3 anos) e pré-escolas (crianças de 4 e 5 anos), vinculando esse atendimento à área educacional. Ao longo das décadas, novos documentos produzidos pelo Ministério da Educação iriam regulamentar a Educação Infantil indicando sua finalidade: o bem-estar e o desenvolvimento integral da criança de 0 e 5 anos, complementando a ação da família. A expansão dessa oferta de atendimento em creches e pré-escolas também coloca em debate questões ligadas à qualidade do trabalho oferecido nas instituições.

Atualmente, a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é direito da criança e dever do Estado, tendo como objetivo o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais (BRASIL, 1996). Nessa perspectiva, a Educação Infantil une o educar e o cuidar, entendendo o cuidado como parte fundamental no processo educativo. Nesse contexto, instituições escolares assumiram o propósito de expandir o universo de conhecimentos, experiências e habilidades dos alunos, diversificando e proporcionando novas aprendizagens.

Para Rocha (1999), a expressão “pedagogia da infância” é a oportunidade de desenvolver uma autêntica pedagogia na Educação Infantil, na qual o objeto de estudo são os próprios alunos, seus processos de formação em diferentes contextos. Dessa forma, a pedagogia da infância é o processo que une o cuidado e a inserção social da criança pertencente à faixa etária de 0 a 5 anos, levando em consideração suas singularidades.

O educador precisa ser sensível às suas emoções, estar apto para lidar com situações que exijam paciência, compreensão e técnica, tendo capacidade para lidar com imprevistos que requerem flexibilidade e

criatividade, para poder lidar com crianças na educação infantil, além disso, deve usar sempre o conhecimento e a sociabilidade ligada aos aspectos afetivos, para o bem do aluno e tranquilidade dos pais (CHALITA, 2004, p. 52).

Na Educação Infantil, o aluno insere-se em uma nova realidade em que, por vezes, depara-se com sentimento de medo, insegurança e desconforto. A afetividade no ambiente escolar promove maior conforto e segurança para frequentar a sala de aula, causando, assim, o interesse em conviver com outros adultos e crianças. Além disso, ao criar vínculos afetuosos com a criança, o educador faz com que ela confie e revele intimidades de sua vida pessoal e familiar. Por isso, o professor, além de mediar um processo de construção de conhecimentos, é amigo e confidente da criança pequena.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) assegura:

As instituições de educação infantil devem favorecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam protegidas e acolhidas, e ao mesmo tempo seguras para se arriscar e vencer desafios. Quanto mais rico e desafiador for esse ambiente, mais ele lhes possibilitará a ampliação de conhecimento acerca de si mesma, dos outros e do meio em que vivem (BRASIL, 1998, p. 16).

As crianças da Educação Infantil, especialmente as matriculadas na creche, ainda não possuem muitas vivências de vida social. Assim, há uma vulnerabilidade por estarem em contato com outro ambiente e com pessoas diferentes daquelas de seu núcleo familiar. Por isso, o professor que atua nessa etapa tem a responsabilidade de acolher a criança de maneira afetiva. É muito significativo também que o professor compreenda o papel do cidadão e das habilidades e competências necessárias para a vida adulta, tendo em vista que a escola tem grande influência no tipo de homem e sociedade que se deseja construir.

2.3 PROCESSO DE APRENDIZAGEM

O processo de aprendizagem da criança se inicia logo nos primeiros dias de vida através de vivências e estímulos, que influenciam todo o seu desenvolvimento. Ao ingressar na Educação Infantil, esse processo se expande em razão das interações com outras crianças, com o novo ambiente, com as trocas de experiências, da observação e da construção de conhecimentos.

Em face do exposto, o professor precisa conhecer teorias, processos de aprendizagem e os eixos estruturantes da Educação Infantil preconizados pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (2017), documento que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica.

A BNCC apresenta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para garantir a todas as crianças condições de aprender e desenvolver-se. São eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer. O documento contempla, ainda, os campos de experiências, que trazem objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para

os alunos, buscando assim acolher as situações e as experiências da vida cotidiana das crianças e seus conhecimentos. Além disso, os documentos oficiais enfatizam:

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio, e isto porque, através das interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios (BRASIL, 1998, p. 21).

O ensino deve acontecer de forma contextualizada e bem planejada, segundo necessidades e interesses da classe. Nesse sentido, o convívio entre professor e aluno deve estabelecer uma relação de simpatia das crianças com o educador e com o próprio conteúdo. O professor, que oferece uma atenção e dedicação, deve considerar o conhecimento prévio do aluno não somente no campo cognitivo, como também no das emoções e de conhecimento de mundo.

2.4 RELAÇÃO AFETIVA E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O professor atuante na sala de aula, parceiro da família e ciente da sua importância no processo de integração do aluno ingressante na escola, divide com a família a responsabilidade pelos estímulos, pelo crescimento e desenvolvimento integral das crianças. Desse modo,

As escolas deveriam entender mais de seres humanos e de amor do que de conteúdos e técnicas educativas. Elas têm contribuído em demasia para a construção de neuróticos por não entenderem de amor, de sonhos, de fantasias, de símbolos e de dores (SALTINI, 2002, p. 15).

Isso significa que os educadores devem observar as crianças, tendo o propósito de colaborar com o seu desenvolvimento, proporcionando-lhes atividades de aprendizagem que favoreçam a expressão de sentimentos, criando um ambiente escolar em que se sintam seguras para realizar suas próprias escolhas de maneira assertiva, tendo em vista o meio em que estão inseridas.

O afeto no processo educativo é importante para que a criança manipule a realidade e a função simbólica. Além disso, a afetividade está inteiramente associada à autoestima e às formas de relacionamento entre alunos e entre professor e aluno. Um professor que não seja afetivo com seus educandos construirá uma distância, criará bloqueios com os alunos e deixará de criar um ambiente rico em afetividade (COSTA; SOUZA, 2006, p. 12).

As relações afetivas nas salas de aula dependem muito das atitudes do professor. Se ele se mantiver indiferente ou expressar raiva em relação aos alunos, a tendência é que essas atitudes causem reações recíprocas

nos alunos, gerando um ambiente conflituoso que dificultará a aquisição do conhecimento. As emoções e os sentimentos das crianças influenciam o seu desempenho escolar. A relação que elas estabelecem com o meio tem um importante papel na aprendizagem (SOUZA, 2013, p. 20-21).

Diante disso, entende-se que é fundamental que o professor construa um bom relacionamento com as crianças, oferecendo-se integralmente para o educando para que assim consiga identificar cada emoção expressa no ambiente escolar. Cabe salientar que faz parte do trabalho do professor causar o vínculo de afeto entre ambos e até mesmo entre os colegas em sala de aula.

Em seus estudos, Cunha (2008) salienta que o que determina o aprender com qualidade é o afeto e que as crianças só aprendem se desejam isso, ou seja, o professor que possui a afetividade estará indo pelo melhor caminho.

Lisboa (1998) enfatiza que o educador que usa o diálogo para analisar o que está acontecendo com seu aluno que não está evoluindo está se importando com ele, buscando ajudá-lo e demonstrando que o educando pode contar com a sua ação educativa.

Em face do exposto, é notória a relevância dos vínculos afetivos na vida do estudante na Educação Infantil, pois é um ser que está em processo de desenvolvimento. A partir do pressuposto que salienta que a educação da criança começa com a família e depois passa para a escola, podemos demonstrar que a afetividade sempre aparece associada à educação, seja ela formal, seja ela informal.

3 METODOLOGIA

Metodologia, de acordo com Gil (2007), é o processo adotado na pesquisa para elaboração de um determinado assunto, que deve ser seguido para podermos responder os problemas do tema em questão, conseguindo alcançar os objetivos do trabalho de forma clara e objetiva.

O presente estudo seguiu as etapas de um estudo do tipo revisão bibliográfica, exploratória, tendo como propósito adquirir maior conhecimento sobre a temática, para torná-la mais compreensível ou constituir hipóteses sobre o problema apresentado.

A coleta de dados foi realizada no período de agosto de 2021 a setembro de 2021, pelo próprio pesquisador, em livros, sites acadêmicos e artigos científicos publicados, além de leituras e reflexões acerca de alguns documentos que tratam da Educação Infantil, elegendo a afetividade na Educação Infantil como tema central.

Após a coleta de dados, utilizou-se, como critério de inclusão do material bibliográfico, o foco na afetividade na Educação Infantil. Foram desconsiderados textos cujo enfoque sobre afetividade estava presente nos demais níveis de ensino da Educação Básica.

Os principais temas investigados foram apresentados no referencial teórico dessa pesquisa, enfatizando o conceito de afetividade, os processos de aprendizagem e concepção de Educação Infantil.

4 CONCLUSÃO

As leituras e análises realizadas durante a pesquisa tiveram o propósito de demonstrar o lugar da afetividade na Educação Infantil para o bem de uma educação embasada no cuidado e no desenvolvimento cognitivo e humano da criança. Foi possível concluir o quanto é necessário que o educador do século XXI trabalhe a partir da perspectiva de que educação e afeto são interdependentes e indissociáveis no processo de aprendizagem.

Os autores pesquisados ressaltam que a afetividade proporciona ao aluno um maior desejo em aprender. Isso se torna notório quando pensamos no bloqueio que é gerado ao sentirmos medo, desconfiança e insegurança em ambientes com pessoas diferentes do convívio. Na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, o professor precisa criar vínculos positivos com a criança, sendo paciente, amável e receptivo, na fase de adaptação e também no decorrer do processo de aprendizagem.

Todas as experiências vivenciadas pelo aluno impactam nos resultados do seu processo de aprendizagem. Sendo assim, é essencial que os educadores responsáveis por crianças de até 5 anos em creches e pré-escolas reconheçam singularidades da infância e do desenvolvimento infantil, estabelecendo vínculos afetivos com os pequenos, favorecendo que conquistem autonomia, maior conhecimento de si e do mundo. Os educadores devem contribuir de forma positiva para aspectos cognitivo, físico e psicológico, possibilitando que o aluno se relacione bem com o próximo, construindo uma boa autoestima e desenvolvendo-se de forma integral. Enfatiza-se que, nesse processo, a escola precisa trabalhar em parceria com a família, pois são as duas grandes influências que a criança possui.

Por fim, sugere-se que outras pesquisas sejam desenvolvidas, buscando assim realizar outros estudos voltados para a afetividade na educação, abordando novos contextos, outras faixas etárias e até mesmo a realização de uma pesquisa de campo, que poderá evidenciar a percepção dos professores diante desse elemento tão importante, possibilitando também um conhecimento ainda maior sobre tal assunto.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Sirdley de Jesus. **Psicomotricidade**: educação e reeducação. Blumenau: Odorizzi, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para educação infantil - RCNEI**. 1 volume. Brasília, MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 10 março 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 maio 2021.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 23 julho 2021.

CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto**. 17. ed. São Paulo: Gente, 2004.

COSTA, Keyla Soares da; SOUZA, Keila Melo de. **O Aspecto sócio-afetivo no processo ensino-aprendizagem na visão de Piaget, Vygotsky e Wallon**. 2006. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/artigo1.pdf>. Acesso em: 27 maio 2021.

CUNHA, Antônio Eugênio. **Afeto e aprendizagem, relação de amorosidade e saber na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2007. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644104>. Acesso em: 10 março 2021.

LA TAILLE, Y. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LISBOA, A. M. J. **O seu filho no dia a dia: dicas de um pediatra experiente**. Brasília: Linha Gráfica, 1998.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação**. Rio de Janeiro. José Olímpio, 2007.

ROCHA, E. A. C. **Ou isto ou aquilo: dilemas e perspectivas metodológicas da pesquisa em educação infantil**. FE-Unicamp. (Mimeo). 1999.

ROSSINI, Maria Augusta Sanches. **Pedagogia afetiva**. 8. ed. São Paulo: Vozes, 001.

SALTINI, C. J. P. **Afetividade e inteligência**. Rio de Janeiro: DPA, 2002.

SOUZA, Cristiane Belarmino de. **A afetividade na visão de docentes da Educação Infantil**. 2013. 42 f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino), Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. 2. ed. Lisboa: Edições 70, 1995.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 2007.

WALLON, Henri. **Psicologia da Educação e da Infância**. Lisboa, Portugal: Editorial Estampa, 1979.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Veiga, 1968.

Anarcoveganismo: os animais e a revolução

Anarchoveganism: the animals and the revolution

VITOR HUGO DE ARAUJO ROSA

Graduado em História e Pós-graduado em Filosofia (UNIPAM)

Professor da rede pública estadual de Minas Gerais

E-mail: vitorhugodearaujo@gmail.com

MARCOS ANTÔNIO CAIXETA RASSI

Professor orientador (UNIPAM)

E-mail: rassi@unipam.edu.br

Resumo: Este artigo demonstra a ligação histórica, teórica e prática entre o anarquismo e o movimento por direitos dos animais não humanos. O anarquismo é uma corrente socialista nascida no século XIX que defende, além da destruição das classes sociais e do sistema capitalista, a destruição do Estado e a construção de um sistema de sociedade baseado na autogestão e no federalismo. Sua história pode ser estudada a partir da análise da “teoria das cinco ondas”, de Schmidt. O veganismo é um movimento que defende a extensão dos direitos básicos dos seres humanos aos demais animais. O surgimento do termo *vegan* se deu em 1944, na Inglaterra, onde foi criada a *The Vegan Society*. Podemos dividir o veganismo em três correntes principais: abolicionista, pragmática/estratégica e interseccional/política/popular. Levando em conta o caráter anti-hierárquico do anarquismo, podemos estabelecer uma relação deste com o especismo, prática que hierarquiza os seres vivos colocando os seres humanos na posição de dominantes. Da mesma forma, quando levamos em conta a vertente vegana interseccional, traçamos um paralelo do veganismo com outras lutas sociais, que batalham contra as diversas opressões da sociedade, assim como faz o anarquismo.

Palavras-chave: Anarquismo. Vegetarianismo. Veganismo.

Abstract: This article demonstrates the historical, theoretical and practical link between anarchism and the non-human animal rights movement. Anarchism is a socialist current born in the 19th century that defends, in addition to the destruction of social classes and the capitalist system, the destruction of the State and the construction of a system of society based on self-management and federalism. Its history can be studied from the analysis of Schmidt's “five wave theory”. Veganism is a movement that defends the extension of basic human rights to other animals. The emergence of the term *vegan* took place in 1944, in England, where *The Vegan Society* was created. We can divide veganism into three main currents: abolitionist, pragmatic/strategic and intersectional/political/popular. Taking into account the anti-hierarchical character of anarchism, we can establish a relationship between it and speciesism, a practice that hierarchizes living beings, placing human beings in the dominant position. Likewise, when we take into account the intersectional vegan aspect, we draw a parallel between veganism and other social struggles, which struggle against the various oppressions of society, just as anarchism does.

Keywords: Anarchism. Vegetarianism. Veganism.

“Sou vegano porque tenho compaixão pelos animais; eu os vejo como seres possuidores de valor, não muito diferentes dos humanos. Sou anarquista porque tenho a mesma compaixão pelos seres humanos e porque me recuso a aceitar perspectivas comprometidas, estratégias de meia-boca e objetivos esgotados. Como radical, minha abordagem à libertação animal e humana é sem compromisso: liberdade total para todos, ou nada” (DOMINIC, 2019, p. 3).

1 INTRODUÇÃO

O anarquismo e o veganismo são ideologias que têm mais em comum do que possa parecer. Levando em conta o caráter anti-hierárquico do anarquismo, podemos estabelecer uma relação deste com o especismo, prática que hierarquiza os seres vivos colocando os seres humanos na posição de dominantes. Da mesma forma, quando levamos em conta a vertente vegana interseccional, traçamos um paralelo do veganismo com outras lutas sociais, que batalham contra as diversas opressões da sociedade – capitalismo, estatismo, sexismo, racismo, homofobia, etarismo etc, assim como faz o anarquismo.

Este trabalho pretende apresentar a definição e a história dos dois movimentos – anarquista e vegano, assim como as correntes diversas que compõem o veganismo e as obras daqueles que perceberam a semelhança entre as duas lutas já há algum tempo. Com isso, pretendemos apresentar porque o anarquismo deve considerar o movimento vegano como legítimo e parte integrante de seus princípios, ao mesmo tempo em que o movimento vegano precisa deixar de ser cooptado pelo capitalismo e entender que, por trás da exploração animal, da destruição do meio ambiente e da escravização dos corpos humanos através da alimentação, estão o sistema capitalista e o Estado burguês.

2 A DEFINIÇÃO DE ANARQUISMO

Elaborar uma definição de anarquismo não é tarefa tranquila. A simples aceitação da definição epistemológica da palavra anarquia (*an-* e *arke*, significando contrário à autoridade), que nos faz resumi-la como uma negação ao governo, é insuficiente para delimitar o que de fato é o anarquismo. Além disso, os conceitos distorcidos que são propagados por críticos do anarquismo, tanto da esquerda como da direita, fizeram a palavra e seu sentido caírem em um senso comum. Por um lado, se tem a visão comum da anarquia como bagunça, desorganização, balburdia, caos, uma imagem quase apocalíptica. Por outro, mesmo dentro da academia, os conhecimentos sobre os elementos teórico-metodológicos fundamentais do anarquismo são extremamente rasos e distorcidos. Hobsbawm ([1973] 1985) defende a tese de que o anarquismo é caracterizado pelo individualismo, fazendo um paralelo entre este e o liberalismo, e o atrelando à pequena burguesia. Além disso, acredita que o anarquismo é um fenômeno pré-político, pré-industrial, que só se desenvolveu em países periféricos ou subdesenvolvidos.

Podemos sintetizar a tese de Hobsbawm sobre o anarquismo em duas “grandes” questões, ainda que elementos periféricos possam surgir no debate: 1) O anarquismo é uma versão extremada de liberalismo e está assentado sobre raízes individualistas ou “pequeno-burguesas”. 2) O

anarquismo é um fenômeno político ligado a um contexto pré-industrial ou de países subdesenvolvidos. Com o desenvolvimento das forças produtivas, essa ideologia política desaparece junto com as estruturas atrasadas que o gestaram. Em suma, o anarquismo é uma forma de ação pré-política ligada a um contexto específico de estágio de desenvolvimento das forças produtivas e só floresceu em países periféricos e pouco desenvolvidos industrialmente, onde as condições de “atraso” estavam dadas e, portanto, facilitavam sua atividade. A segunda questão nos leva a outro argumento, de que a “excepcionalidade do anarquismo espanhol” confirmaria a singularidade de sua atividade política, que somente se enraizara, justamente no país mais atrasado da Europa: a Espanha (SILVA, 2013, p. 7).

Essas visões distorcidas propagadas sobre o anarquismo estão em geral relacionadas aos adversários políticos do anarquismo, em especial ao marxismo. Além das problemáticas já citadas, os defensores das ideias de Karl Marx, além dele próprio, difundem o anarquismo como uma doutrina “idealista, individualista, espontaneísta, contrária à organização e ligada essencialmente aos camponeses e artesãos do ‘mundo atrasado’ em declínio” (CORRÊA; SILVA, 2013, p. 8).

Primeiramente, o anarquismo não nega a política, o poder, mas defende uma concepção de política, de poder diferente: o autogestionário em detrimento do dominador. O poder autogestionário conta com participação ampla nas decisões, sem alienação, hierarquia, dominação, estrutura de classes e exploração. Ao contrário, o poder dominador é baseado na hierarquia, na alienação, na tomada de decisões por uma minoria, na estrutura de classes e na exploração.

Segundo Corrêa e Silva (2013, p. 25), “o anarquismo caracteriza-se por um conjunto de dez princípios”: defesa de uma ética pautada nos seguintes valores: “liberdade individual e coletiva; igualdade em termos econômicos, políticos e sociais; solidariedade e apoio mútuo; estímulo permanente à felicidade, à motivação e à vontade”; crítica às dominações de classe e de outros tipos de dominação, como de gênero, de raça, imperialista, etc.; transformação do modelo de poder vigente, de um poder dominador, em um poder autogestionário; concepção da divisão fundamental da sociedade e do conflito entre duas classes com interesses inconciliáveis: as classes dominantes e as classes dominadas, caracterizando a luta de classes; transformação da capacidade de realização dos agentes sociais que são membros das classes dominadas em força social, aplicando-a na luta de classes; defesa do internacionalismo, não restringindo o classismo às fronteiras nacionais; concepção racional de estratégias adequadas, baseadas em leituras da realidade e no estabelecimento de caminhos para as lutas; estímulo à criação de sujeitos revolucionários, ao aumento de força social das classes dominadas, à coerência entre objetivos, estratégias e táticas, à utilização de meios autogestionários de luta que não impliquem na dominação, e à defesa da independência e da autonomia de classe; busca de uma revolução social, aceitando, na maioria dos casos, a violência, considerada inevitável; e a defesa da autogestão em termos econômicos, políticos e culturais (CORRÊA; SILVA, 2013, p. 27).

Por fim, o anarquismo baseia-se em análises, teorias e métodos racionais, não apenas em um idealismo. Por ser uma ideologia, o anarquismo é uma junção de ideias e práticas, portanto “apresenta distintos elementos de ordem não-científica, como aspirações, valores, sentimentos, motivações, que impulsionam práticas políticas” (CORRÊA; SILVA, 2013, p. 27). Teoricamente, o anarquismo usa métodos de análise e instrumentos conceituais para conhecer a realidade o mais precisamente possível. Ideologicamente, tem como objetivo motivar a prática política para a intervenção na realidade.

3 A HISTÓRIA DO ANARQUISMO

Para abordar a história do anarquismo, Schmidt (2012) elaborou a “teoria das cinco ondas”, que contrapõe as abordagens históricas até então vigentes do anarquismo. Essas abordagens, segundo o autor, delimitavam a importância histórica do anarquismo ao que ele chama de “mito dos cinco destaques”, sendo eles:

o caso Haymarket, que envolveu as mobilizações do Primeiro de Maio e a morte dos Mártires de Chicago entre 1886-1887; a Confédération Générale du Travail (CGT) francesa, fundada em 1895, cuja Carta de Amiens, de 1906, teve significativa influência no desenvolvimento do sindicalismo revolucionário; a Revolta de Kronstadt, no contexto da Revolução Russa, em 1921; a Revolução Espanhola de 1936-1939 e as revoltas francesas do Maio de 68 (PEDRO, 2012, p. 215).

Para o autor, essa abordagem dá uma ênfase exagerada para o envolvimento do anarquismo em alguns eventos, como Kronstadt e o Maio de 68 francês, e deixa de lado episódios com importante participação anarquista, como a Revolução Mexicana, a Revolução na Manchúria, a Revolução Cubana, os levantes cantonalistas na Espanha e a Revolta da Macedônia.

Para a presente abordagem histórica do anarquismo, será utilizada a “teoria das cinco ondas” de Schmidt (2012).

3.1 O SURGIMENTO DO ANARQUISMO

O surgimento do anarquismo está relacionado a um contexto histórico de intensas transformações sociais que culminaram no século XIX, período que proporcionou o surgimento do anarquismo. Dentre os fatores determinantes para o surgimento e o desenvolvimento do anarquismo, destacam-se: o desenvolvimento do capitalismo, posterior à Revolução Industrial; o desenvolvimento dos Estados Modernos; a permanência e expansão de poderes imperialistas na América, na África e na Ásia; a perda de poder das oligarquias e a ascensão da burguesia; a ascensão do proletariado urbano; os conflitos sociais crescentes, protagonizados pelos trabalhadores urbanos, rurais e camponeses; as migrações massivas; o desenvolvimento tecnológico; e a influência dos valores propagados pela Revolução Francesa, como o racionalismo. Tudo isso, somado à formação da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT) em

1864, conhecida posteriormente como Primeira Internacional, possibilitaram o surgimento do anarquismo.

Num primeiro momento, a partir de 1866, a AIT dedicou-se em realizar congressos anuais. O terceiro congresso, realizado em 1868, em Bruxelas, na Bélgica, marcou um momento de radicalização da Internacional. O mutualismo cedeu espaço para o coletivismo, proposta federalista mais radical. “O surgimento do anarquismo está diretamente relacionado à AIT, em especial a este momento de radicalização e da mencionada mudança na correlação de forças entre mutualismo e coletivismo” (PEDRO, 2012, p. 210).

3.2 AS ONDAS DO ANARQUISMO

O anarquismo surgiu como uma corrente do coletivismo e a primeira organização específica anarquista da história, a Aliança da Democracia Socialista, ADS, ou simplesmente Aliança, fundada em 1868, teve suas bases constituídas por essa corrente. O objetivo da Aliança era agitar, educar e organizar as massas populares através das consideradas verdadeiras ideias sobre política, economia política e social e sobre todas as questões filosóficas, sem qualquer intuito de controlar as massas. O quinto congresso da Internacional, realizado, em 1872, em Haia, na Holanda, marcou a cisão do movimento operário internacional. Uma minoria, centralista, logo se desmobilizou e declarou morta a Internacional em 1876. Uma maioria, federalista, reuniu-se em 1872 e fundou a Internacional Antiautoritária, que deu continuidade à AIT. Os anarquistas tiveram participação em episódios relevantes, como as Revoltas Cantonalistas, a Comuna de Paris, as lutas anticoloniais de Cuba e as mobilizações do Primeiro de Maio nos Estados Unidos.

Dentre as ondas do anarquismo, a segunda foi a maior e mais relevante. Foi marcada pela consolidação do sindicalismo de intenção revolucionária e das organizações específicas anarquistas. As duas experiências de maior influência no mundo e que tiveram, em sua formação, participação anarquista determinante foram: a *Confédération Générale du Travail* (CGT), fundada em 1895, na França; e o *Industrial Workers of the World* (IWW), fundado em 1905, nos Estados Unidos. Na Rússia, os anarquistas tiveram participação nas revoluções de 1905 e 1917. No Brasil, a fundação, em 1908, da Confederação Operária Brasileira (COB), a greve geral de 1917 e a insurreição em 1918 marcaram a hegemonia anarquista nesta fase do movimento operário.

A terceira onda, menor que a segunda, constitui junto com essa o “período glorioso” do anarquismo. Essa fase é caracterizada pelas revoluções contra o imperialismo e pela resistência ao fascismo e ao bolchevismo. O fascismo manteve uma fortíssima repressão contrarrevolucionária, de direita, que impôs derrotas ao anarquismo em diversos países. O bolchevismo, apesar de seu discurso libertador, também manteve uma repressão aberta aos anarquistas. Na Europa Ocidental, a Revolução Espanhola foi o grande destaque do anarquismo nessa onda.

No Brasil, o Centro de Cultura Social (CCS), de São Paulo, foi reaberto em 1945; fundaram-se jornais Remodelações e Ação Direta, em 1946, e

A Plebe, em 1947; realizou-se o Congresso Anarquista, em 1948. Os anarquistas impulsionaram os Grupos de Resistência Sindical, no Rio de Janeiro, e os Grupos Sindicais de Ação Direta, em São Paulo (PEDRO, 2012, p. 231).

Menor que as três primeiras, a quarta onda foi marcada pela Guerra Fria e a pela descolonização da África e da Ásia. Constituiu um período de refluxo, mas que teve um desenvolvimento significativo do anarquismo em algumas regiões. O anarquismo teve uma participação significativa nas revoltas do Maio de 68 francês, que fizeram parte de um contexto global de mobilizações em todo o mundo. Na França, os anarquistas tiveram participação importante entre o setor mais radicalizado dos estudantes. Em Cuba, durante a Revolução Cubana, os anarquistas participaram de maneira determinante das lutas, por meio da ALC e, especialmente, com o sindicalismo clandestino da *Confederación General del Trabajo* (CGT), porém, com o passar dos anos, o governo cubano reprimiu fortemente os anarquistas, que foram presos, torturados e/ou tiveram de imigrar.

No Brasil, os anarquistas resistiram, neste período de refluxo, por meio de publicações como Ação Direta, edição de alguns livros, criação de espaços de discussão/formação e alguma participação no Movimento de Orientação Sindical (MOS), em São Paulo; com o fim da ditadura, ressurgiram, mais evidentemente, publicações, editoras, dentre as quais se destaca a Novos Tempos / Imaginário, e centros de cultura, dentre os quais se destaca o Círculo de Estudos Libertários (CEL), do Rio de Janeiro (PEDRO, 2012, p. 238).

No campo dos debates, a questão Síntese versus Plataforma continuou sendo a mais relevante na Europa, além dos debates sobre as estratégias sindicais. Outro fato relevante foi a incorporação de novas questões no anarquismo, como a defesa da ecologia e as lutas contra as dominações e discriminações por razão da orientação sexual.

A quinta onda tem características semelhantes à quarta, porém é possível identificar uma retomada progressiva do anarquismo. Na América do Sul, nessa quinta onda,

destaca-se a influência da Federação Anarquista Uruguaia (FAU), da difusão do especificismo, auxiliando no estabelecimento de organizações anarquistas em outros países, como no Brasil, com a Federação Anarquista Gaúcha (FAG) e a Federação Anarquista do Rio de Janeiro (FARJ) – as quais se articularam no Fórum do Anarquismo Organizado (FAO) e fundaram, juntamente com outras organizações, em 2012, a Coordenação Anarquista Brasileira (CAB), em um congresso com presença de organizações de 10 estados e mais de 70 delegados (PEDRO, 2012, p. 243).

Em relação a essa onda do anarquismo, podemos notar uma continuidade no movimento de internacionalização e uma influência anarquista minoritária no campo da esquerda em geral, e das lutas populares em particular. Mesmo tendo constituído uma

força determinante no Movimento de Resistência Global, o anarquismo não conseguiu avançar nas lutas e perdeu espaço. Mesmo assim, houve participação anarquista em episódios relevantes na América Latina¹. Vêm crescendo as organizações plataformistas e especificistas. Vem sendo enfatizada a necessidade de os anarquistas retomarem o protagonismo nos movimentos e lutas populares; em alguns países, o insurrecionalismo se fortalece, em outros, a atuação dos anarquistas é constituída nos sindicatos e movimentos sociais.

4 A DEFINIÇÃO DE VEGANISMO

O veganismo, apesar de ter surgido, como movimento estruturado, já há algumas décadas, ainda é permeado por diversas dúvidas, inclusive a respeito da definição de alguns termos relacionados a ele. E isso não é à toa. Ao longo do tempo, alguns termos tomaram conceitos diferentes dos pensados originalmente. Além disso, assim como qualquer outro movimento, o veganismo apresenta uma diversidade de pensamentos e algumas divergências entre seus membros. Portanto, a definição desses termos, e até mesmo do próprio termo “veganismo”, apresenta variações, seja por autor, seja por período histórico. Entretanto, é importante, ainda que considerando essas variações, tentarmos chegar a definições mais completas.

O termo “veganismo” surgiu em 1944, com a criação da *The Vegan Society* (A Sociedade Vegana) (TRIGUEIRO, 2013). Até então, o termo “vegetariano” era usado para se referir àquelas pessoas que adotavam uma dieta apenas com alimentos vegetais. No entanto,

Há algumas controvérsias em torno do alcance da expressão “vegetarianismo” – quanto à profundidade de abstenção de consumo – pelo que alguns entendem que o mesmo deveria abranger quaisquer produtos de origem animal, ao passo que outros entendem que deveria se limitar ao não consumo apenas de carnes (sendo estes últimos chamados por aqueles de “protovegetarianos” ou “ovolactovegetarianos”). Por isso optou-se pela expressão “veganismo” (em detrimento de “vegetarianismo”), pois indiscutivelmente se refere à filosofia de vida que tem por objetivo eliminar todas as formas de exploração animal, seja por meio de alimentação, vestuário, transporte, pesquisa científica, lazer ou quaisquer outras formas, a fim de que, com isso, se construa uma sociedade mais justa e igualitária, livre de qualquer preconceito relativo à espécie (PAZZINI, 2014, p. 4).

Portanto, convencionou-se entender por “vegano” aquele indivíduo que não consome nenhum produto que tenha origem animal em sua produção, carne, ovos, laticínios e assim por diante. Além disso, veganos não apoiam quaisquer práticas que envolvam a exploração de animais, como rodeios, touradas etc. Existe uma divergência quanto ao fato de veganos consumirem ou não produtos sem origem animal de empresas

¹ Argentina em 2001, e a Comuna de Oaxaca, no México, em 2006 (PEDRO, 2012).

que produzem outros produtos de origem animal e que testam em animais. Isso será visto mais à frente. Segundo Trigueiro (2013, p. 1),

Os **veganos** (ou *vegans*) são reconhecidamente aqueles indivíduos que se posicionam contra qualquer modo de exploração animal, incluindo-se aí as formas de trabalho forçado, o seu consumo como fonte alimentícia e, também, como componentes de processos ou produtos manufaturados (cosméticos, roupas, material de limpeza, etc.). São grupos contrários também à vivisseção de animais em laboratórios e ao uso dos mesmos em prol do chamado progresso da ciência. Não toleram, além disso, qualquer forma de entretenimento que faça uso da exposição e/ou maus-tratos de animais (zoológicos, circos, touradas, rodeios, etc.).

O termo vegetariano, que até certo momento era o único usado para se referir a essas pessoas que não consumiam animais, após a criação do termo *vegan*, passou a ser entendido como referência àquelas pessoas que retiraram de sua dieta apenas carnes, mas que consomem outros alimentos de origem animal. Apesar disso, o termo mais correto para se referir a essas pessoas seria “ovolactovegetariano” ou “protovegetariano”.

Em *The New Vegetarians* Paul R. Amato e Sonia A. Partridge (1989, apud FELIPE 2008) subdividem o grupo vegetariano em: “(1) Ovolacto-vegetarianos, consomem ovos e laticínios, menos carne; (2) lacto-vegetarianos, consomem laticínios, mas não ovos e carnes; (3) ovo-vegetarianos, comem ovos, mas não laticínios e carnes; (4) veganos, não comem carnes, laticínios e ovos (e geralmente também não usam mel); (NASCIMENTO; SILVA, 2012, p. 2).

Outro termo também usado para se referir às pessoas que não incluem nada de origem animal em sua alimentação é o “vegetariano estrito”. Esse termo, no entanto, não significa que esses indivíduos não usem produtos de origem animal em seu vestuário, por exemplo.

“Especismo” é outro termo muito importante ligado ao movimento vegano. Segundo Singer (*apud* TRIGUEIRO, 2013, p. 9), o especismo é “o preconceito ou atitude tendenciosa de alguém a favor dos interesses de membros da própria espécie, contra os de outras”. É, portanto, o ato de se considerar superior a outros indivíduos, e no direito de explorá-los, devido a seu pertencimento ou não a uma determinada espécie. Para além desse conceito, correntes do movimento vegano ligam o especismo não apenas à dominação interespecie, mas também a própria espécie, no caso a humana. Essa discussão será feita, neste trabalho, mais à frente.

5 A HISTÓRIA DO VEGANISMO

A discussão sobre uma alimentação livre de produtos animais é antiga na história da humanidade. Já na Antiguidade existia uma diferenciação do pensamento

hegemônico da época que defendia uma alimentação vegetariana. Dentre as motivações levantadas pelos gregos antigos para defender uma alimentação livre do componente animal estão a busca por uma vida ascética e pela purificação da alma, uma noção de que as almas humanas e animais possuem um parentesco comum, uma preocupação da prevenção da entrada de *daimones* no corpo humano por meio do consumo de carne e a argumentação de que os animais deveriam ser tratados com justiça.

No entanto, esse pensamento vegetariano não era majoritário. Havia uma diferenciação extremamente hierarquizada entre homens e animais, corroborada inclusive por Aristóteles, por exemplo, que constituía um olhar hegemônico entre os gregos de que os animais foram criados para os seres humanos, não havendo a possibilidade de extensão da justiça a eles.

As reflexões alternativas a essa visão tiveram início no século VI a. C. com o Orfismo e o Pitagorismo e estenderam-se até à Escola Neoplatônica com Porfírio de Tiro no século III d. C. Tratava-se de um pensamento minoritário, limitado a círculos filosóficos ou a elites e que, apesar de ter mantido uma tradição de quase oitocentos anos, não permeou o pensamento das camadas mais populares da Antiguidade.

Avançando um pouco mais na história, entre os séculos XVII e XVIII, na Inglaterra, podemos encontrar referências históricas que apontam para ações em prol do cuidado e contra os maus-tratos de animais não humanos. Um exemplo disso foi a criação da Sociedade pela Prevenção da Crueldade aos Animais, em 1824. Além disso, uma série de Atos do Parlamento inglês começou a ganhar corpo a partir de 1800: “contra a crueldade com os cavalos e o gado (1822), a crueldade com os cães (1839 e 1854) e os açulamentos e a rinha de galos (1835 e 1849)” (TRIGUEIRO, 2013, p. 5)

Foi criada na Inglaterra, em 1824, a *Society for the Prevention of Cruelty to Animals* (Sociedade pela Prevenção da Crueldade aos Animais), que, em 1840, recebeu o *status* de Real. Essa é uma instituição que existe até hoje, que tem como missão trabalhar pelo bem-estar dos animais e pela criação de leis que os protejam, posicionando-se contra qualquer forma de maus-tratos e contra pesquisas que utilize animais.

Em 1944, ainda na Inglaterra, foi criada, por Donald Watson, a primeira entidade civil de cunho vegano a lutar contra a exploração e a crueldade dirigida aos animais, *The Vegan Society* (A Sociedade Vegana), surgindo assim o veganismo.

Para Felipe (2008 *apud* NASCIMENTO; SILVA, 2012), ao longo da história, a escravização dos animais pelos seres humanos, o extermínio dos animais e a destruição dos ecossistemas naturais se justificou como ações humanas consideradas “necessárias” para o bem da “humanidade”, justificando moralmente, por si só, as instituições. As causas de tais “necessidades” passaram a ser questionadas com o processo de industrialização, já que comer deixou de ser uma necessidade natural e passou a ser algo imposto por interesses industriais.

Carvalho (2003 *apud* NASCIMENTO; SILVA, 2012) argumenta que, a partir do século XVIII, com o advento da Revolução Industrial, o Meio Ambiente sofreu mudanças radicais que reformularam o conceito de uso pelos seres humanos, alicerçando, até as primeiras décadas do século XX, três fatores básicos da produção: a natureza, o capital e o trabalho. Contudo, em meados do século XX, um novo fator foi acrescentado: a tecnologia, responsável por um salto, qualitativo e quantitativo, nos fatores resultantes do processo industrial e que gerou também graves prejuízos ao meio ambiente.

Entretanto, o problema ecológico só foi enfrentado e regulamentado após a Segunda Grande Guerra. Nesse período, a conscientização da necessidade de proteção ao meio ambiente espalhou-se pelo mundo por meio das ONGs (SPAREMBERGUER; SILVA 2008, p. 2).

De acordo com Castells (1999 *apud* NASCIMENTO; SILVA, 2013, p. 4) a partir dos anos 60, na maior parte do mundo, mas principalmente nos Estados Unidos e norte da Europa, surgiu o movimento ambientalista, propondo uma reversão drástica das formas pelas quais pensamos a relação entre economia, sociedade e natureza. Esse movimento teria sido fonte de inspiração para algumas das contraculturas originadas dos movimentos dos anos 60 e 70, dentre estes o movimento de libertação animal, em que se insere uma das vertentes do veganismo. Essa contracultura é uma tentativa deliberada de viver segundo normas diversas e contrárias às institucionalmente reconhecidas pela sociedade e de se opor a essas instituições com base em princípios e crenças alternativas.

Segundo Rodrigues *et al.* (2012), no Brasil, em 1921, falava-se sobre a criação de uma Sociedade Vegetariana Brasileira (SVB), mas que só foi fundada oficialmente em 2003. A SVB é uma organização sem fins lucrativos, que promove a alimentação vegetariana como uma escolha ética, saudável, sustentável e socialmente justa. Seus objetivos são promover a substituição da proteína animal pela vegetal, no âmbito individual e institucional; ampliar e facilitar o acesso a produtos e serviços veganos; e produzir e difundir informação de referência para profissionais, instituições, formadores de opinião e sociedade brasileira em geral, sobre fundamentos, viabilidade e benefícios da alimentação vegetariana estrita (SVB, 2019).

Em outubro de 2018, foi fundada a União Vegana de Ativismo (UVA). A UVA vê a necessidade da afirmação do veganismo como um movimento social, em defesa da consideração moral de todos os animais, humanos e não humanos. Acreditam que o veganismo deve se articular a outras lutas por justiça social e ser disseminado de uma forma acessível e popular. Tem como objetivos articular, dar visibilidade e apoiar ativistas e grupos locais, nacionais ou internacionais que praticam e difundem o veganismo nessa mesma perspectiva. Suas práticas se baseiam em relações horizontais e democráticas, sempre buscando o consenso como maneira mais adequada de tomada de decisões. Entre seus princípios estão o antiespecismo, com igual consideração pelos animais humanos e não humanos e justiça social, equidade de gênero, raça, sexualidade e etnia (UVA, 2019).

6 AS CORRENTES DO VEGANISMO

De acordo com Rocha (2018), o veganismo não é um movimento homogêneo. Apesar de contarem com o mesmo objetivo geral – abolição de toda e qualquer forma de exploração animal –, o movimento pela causa animal conta com uma diversidade de ideologias, multiplicidade de atores e de posicionamentos. As três correntes predominantes no veganismo atual são: 1) abolicionista, 2) pragmática ou estratégica e 3) interseccional ou política.

Os principais representantes da vertente abolicionista são os estadunidenses Gary Francione e Tom Regan. Essa corrente defende a abolição, e não a regulamentação,

do uso de animais como propriedade de humanos, independentemente de quão “humanitariamente” os tratemos, e a concessão de direitos fundamentais de primeira ordem aos animais. Essa perspectiva é contrária ao bem-estarismo, que entende que, garantido o bem-estar do animal, a criação de animais para o consumo é legítima. O objetivo estratégico dessa vertente é o surgimento de mais veganos. Além disso, os adeptos dessa corrente defendem os boicotes a produtos de origem animal e incentivam o consumo de produtos “veganos”, mesmo sendo produzidos por empresas que usam animais no seu processo produtivo (ROCHA, 2018).

O principal expoente da perspectiva pragmática ou estratégica é Tobias Leenaert. Segundo essa corrente, o bem-estarismo torna o injusto menos horrível. Para eles, a abordagem pragmática se contrapõe a uma visão idealista. O objetivo estratégico para esses veganos é a redução do consumo de produtos de origem animal. Logo, estes encorajam o reducitarianismo, ou seja, a moderação no consumo de produtos não veganos. Além disso, defendem o ativismo de mercado², o foco no público não vegano e o boicote de produtos e não de empresas (ROCHA, 2018).

Como principais representantes da corrente interseccional, também conhecida por política ou popular, podemos citar Carol Adams e Lisa Kemmerer. Essa perspectiva usa como estratégica principal a união do veganismo a outras lutas sociais e abolicionistas. Essa vertente entende que há uma matriz de dominação caracterizada por opressões que se intersectam, se sobrepondo e se influenciando mutuamente. Assim, o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além da luta pelos direitos dos animais não humanos, os veganos interseccionais defendem a luta pela libertação dos seres humanos, em especial das minorias políticas; a democratização do acesso a alimentos saudáveis, sustentáveis e socialmente justos; e a interseccionalidade do veganismo com outras lutas sociais, como a agroecologia e a agricultura familiar. Essa corrente defende a construção de uma percepção crítica acerca do veganismo enquanto parte de um projeto mais amplo de justiça social. Contrapondo-se ao ativismo vegano de mercado, defendido pelo veganismo estratégico, os adeptos do veganismo interseccional entendem que o lançamento de produtos “veganos”, fabricados por empresas que continuam explorando os animais, não deve ser um indicador da redução do sofrimento animal. São contrários ao veganismo consumista, cujo foco está no mercado e em grandes corporações e acreditam em um veganismo popular, onde a disseminação da alimentação, das informações nutricionais e das demais práticas alternativas à exploração de animais ocorre de forma mais acessível economicamente, se tornando disponível para todas as classes sociais. Além disso, a concepção interseccional defende o boicote a produtos, marcas e empresas que utilizem insumos de origem animal, realizem ou financiem testes em animais e que estejam envolvidas em práticas antiéticas e imorais social, ambiental e economicamente (ROCHA, 2018).

² Conjunto de estratégias e ações de ativistas e organizações vegetarianas/veganos que se propõem a difundir o veganismo e avançar na causa dos direitos dos animais utilizando abordagens ligadas a mercado e acesso (CARVALHO, 2018 *apud* ROCHA, 2018).

7 A LIBERTAÇÃO ANIMAL PARA PETER SINGER

Um dos principais pensadores do direito dos animais é o australiano Peter Singer. Em 1975, ele publicou seu livro mais conhecido no Brasil, *Libertação Animal*. Singer é um filósofo utilitarista, corrente de pensamento oposta ao deontologismo, representado por Tom Regan, que abordaremos a seguir.

Singer considera que a ética deve ser universal, imparcial e deve ser acompanhada de uma justificativa pública, o que abre um espaço de interlocução. O utilitarismo tenta buscar uma coerência frente a um dilema ético. Nessa medida, propõe fazer um cálculo moral. Para isso, considera que cada indivíduo vale o mesmo; por indivíduo, considera todos aqueles que sentem dor.

Peter Singer defende o princípio da igual consideração de interesses, no qual deveríamos atribuir o mesmo peso aos interesses semelhantes de todos os que são atingidos por nossos atos. O autor estabelece uma hierarquia de interesses, divididos em interesses básicos, como a vida, e interesses complexos, como a possibilidade de se planejar um futuro. O cálculo moral deve buscar minimizar a dor e maximizar a felicidade do maior número de pessoas envolvidas na situação. Para Singer, somos todos diferentes de fato e qualquer tentativa de realizar uma diferença moral a partir de uma diferença de fato seria um erro e a naturalização de um preconceito. No caso do especismo, essa diferença de fato é o indivíduo ser de uma determinada espécie. O cálculo moral deve, portanto, incluir os seres humanos e não humanos.

Para o autor, a inteligência não pode ser usada como característica que hierarquiza os indivíduos. Fazer essa distinção de acordo com a capacidade cognitiva reflete um antropocentrismo, ao considerarmos uma característica própria dos seres humanos para julgar o nível de importância dos demais seres. Para o autor, o vegetarianismo estrito é a única saída para se aplicar o princípio de igual consideração. Além de maximizar a felicidade dos seres envolvidos, maximiza também a felicidade do meio ambiente – fator muito levado em conta pelos utilitaristas. Sobre a responsabilidade individual de cada um nesse ponto, Singer argumenta que só podemos cobrar isso daqueles indivíduos bem informados e que possuem poder de escolha. Seria errado tentar impor essa responsabilidade àqueles indivíduos que não possuem capacidade de escolha – devido à situação socioeconômica, por exemplo, e/ou que não são bem informados sobre o assunto.

Peter Singer chama essa exploração histórica de outras espécies pelo ser humano de domínio do homem. Esse domínio se dá em um contexto ocidental, baseado no pensamento judaico-cristão e na filosofia grega, que não entende a exploração de animais não humanos como um problema. Essa seria uma “verdade inquestionável” e a essa verdade Singer chama de “ideologia”.

O autor usa como base do argumento de igualdade entre os animais a sensibilidade – capacidade de sofrer ou experimentar alegria. Para ele, a sensibilidade é critério suficiente para inclusão. Singer defende então a inclusão de todos os seres sencientes, humanos ou não, criando, assim, uma convergência entre as lutas humanas e a luta animal.

Para Singer, devemos dar igual consideração a interesses similares. A isso ele chama de “princípio de igual consideração de interesses semelhantes”. Dessa forma, na relação de exploração dos animais não humanos pelos humanos, os interesses dos

animais seriam mais importantes que os dos humanos. Pensando na exploração para alimentação, por exemplo, os interesses dos seres humanos seriam alimentação balanceada, satisfação do paladar e/ou a vontade de comer um hambúrguer animal. Já os interesses dos animais não humanos que seriam violados nessa situação são o direito à vida, a uma vida boa e ao não sofrimento. Para Singer, esses interesses violados são interesses fundamentais, mais importantes que os interesses complexos dos humanos nessa situação.

Peter Singer é um teórico muito importante para o movimento vegano, contudo não faz uma crítica ao sistema por trás do especismo. Assim, é um autor referência aos veganos que se chamam “estratégicos”, que defendem, por exemplo, o bem-estarismo³ e o apoio a grandes empresas que produzem produtos processados de origem vegetal, mas que não eliminam de sua produção a exploração de animais.

8 TOM REGAN E AS JAULAS VAZIAS

Diferentemente do utilitarista Peter Singer, Tom Regan é considerado um filósofo abolicionista. Ativista estadunidense, falecido em 2017, publicou, em 2004, seu único livro traduzido para o português, *Jaulas Vazias - Encarando o Desafio dos Direitos Animais*. Nesse livro, apesar de mais focado no ativismo do que na elaboração de uma teoria propriamente, coisa feita em outras de suas obras, Regan elabora uma teoria racional da defesa dos animais, que considera estes como seres que possuem direitos, o que nos leva a ter que repensar diversas de nossas práticas.

Regan aponta como limitação para a mudança de nossas práticas a política dos interesses específicos. A mídia tendenciosa favorece a grande indústria da exploração animal, criando uma narrativa de desqualificação e estereotipização dos ativistas, tratando-os de forma pejorativa, chamando-os de imaturos, extremistas, radicais e terroristas, além de acusá-los de se preocuparem mais com os animais não humanos do que com outras injustiças sociais, o que, sabemos, não é verdade. Por outro lado, representam os atos da indústria como ponderados e racionais.

O autor trabalha com três arquétipos gerais dos defensores animais. O primeiro, que ele chama de Vincianos⁴, são pessoas nascidas com a consciência animal. Os segundos, chamados de Damascenos⁵, têm sua consciência animal despertada após uma experiência extrema. Por último, os relutantes, a maioria, que estruturam sua consciência animal baseada em construção teórica e prática, através de estudo, prova racional e demonstração lógica.

Tom Regan constrói seu argumento de que animais possuem direitos, a partir da fundamentação dos direitos humanos. Segundo ele, ninguém é moralmente livre para

³ Bem-estarismo é uma das linhas de pensamento da ética animal, que defende que o que importa eticamente é o bem-estar e o sofrimento animal e que, garantidas boas condições de vida, é legítimo e potencialmente benéfico criar animais, inclusive para consumo de sua carne e produtos.

⁴ O autor dá esse nome por causa de Leonardo Da Vinci, que tinha um amor natural pelos animais e que abominava o sofrimento causado aos animais.

⁵ Esse nome deriva da história bíblica de Saulo. Na estrada para Damasco, Jesus apareceu para Saulo em um milagre e isso bastou para transformar Saulo, o detrator, em Paulo, o apóstolo.

causar mal a outrem. A liberdade deve ser limitada para a proteção dos bens mais importantes a nós: a vida, o corpo e a própria liberdade. O status moral possibilita um tratamento igualitário a todos. A vida de todos os animais, humanos ou não, possui um valor inerente, por isso nenhum animal pode ser instrumentalizado, fragmentado, desindividualizado, coisificado ou usado como meio para um fim. A violação de direitos não se justifica, ainda que se tenha benefícios decorrentes dessa violação.

Regan trabalha no campo da deontologia, a filosofia da moral – se distanciando, portanto, do utilitarismo de Peter Singer. Para ele, todos têm um direito básico, o de serem tratados com respeito; a reivindicação moral é uma questão de justiça, não de caridade; e o dano moral requer o dever de assistência – quando vemos o direito de alguém ser desrespeitado, é nossa obrigação intervir.

Fundamentado nos direitos humanos, Regan passa a outro assunto: por que o ser humano tem direitos morais? Para ele, existem aspectos morais que nos garantem esses direitos: todos nós estamos no mundo; todos nós somos conscientes do mundo; todos nós somos conscientes do que nos acontece; e o que nos acontece é importante para nós. Logo, somos “sujeitos de uma vida” e todos esses sujeitos de uma vida têm direitos morais e não podem ser quantificados, já que a vida de cada um tem valor incomensurável.

A partir disso, Tom Regan volta seu pensamento aos animais. Para ele é senso comum que os animais têm complexidade psicológica, têm comportamentos e corpos comuns aos nossos e que temos um ancestral em comum. Recuperando Darwin, argumenta que a nossa diferença cognitiva para com outros animais é de grau, não de tipo. Logo, para ele, os animais são sujeitos de uma vida, sendo também, portanto, sujeitos de direitos.

O autor critica os utilitaristas, argumentando que esses não centram a responsabilidade moral nos sujeitos de uma vida, mas sim nos prazeres ou sofrimentos dos envolvidos. Para ele, interesses individuais não podem ser sacrificados por interesses coletivos. O respeito deve se dar independentemente da utilidade que aquele indivíduo tem. Critica também o contratualismo, já que esse atribui direito apenas àqueles que consentem, deixando protegidos os que não consentem, de acordo com os interesses dos contratantes. Dessa maneira, os animais ficam vulneráveis.

Regan escreve sobre o que ele chama de dito desconexo. Para ele, essa seria uma ideologia autoenganadora, que dificulta a mudança de nossas práticas, em que a mídia e a grande indústria da exploração animal usam discursos mentirosos e recursos de linguagem – termos como bem-estar, guarda responsável e tratamento humanitário – para normalizar a exploração animal e ocultar a verdade: os animais, apesar de serem sujeitos de uma vida, não são tratados como sujeitos de direitos.

Podemos citar algumas críticas feitas à obra a partir do ponto de vista do veganismo abolicionista: o autor trata do tema dos direitos animais sem levar em conta a estrutura política, social e econômica por trás da exploração deles, não critica o capitalismo e não estabelece interseccionalidade com outros movimentos sociais. Outro fator é trabalhar o argumento com base na semelhança que os animais têm com os seres humanos. Esse pensamento ainda coloca os animais humanos como superiores, estabelecendo a lógica de que, para que o determinado ser tenha direitos, ele deve ter

alguma relação conosco, o que deixa de fora desse debate animais que mais se diferem dos humanos.

9 O ANARQUISMO E O VEGANISMO

Existe uma intensa ligação do anarquismo com o veganismo e o antiespecismo desde suas origens, mesmo antes da existência desses termos. Logo no início da tradição anarquista, militantes libertários pensavam sobre a relação de dominação do meio ambiente pelo ser humano, a destruição de áreas naturais por capitalistas e latifundiários e a tortura e exploração de animais, humanos e não humanos, nesse processo. Exemplo desse pensamento logo no início do movimento anarquista é o do militante da Primeira Internacional dos Trabalhadores, Élisée Reclus, que, ainda no século XX, defendia que o capitalismo industrial havia aumentado a distância entre o ser humano e os animais não humanos, expandindo potencialmente a coisificação e a objetificação destes (SANTOS, 2020).

José Oiticica, militante anarquista brasileiro nascido em 1882, defendia ter uma alimentação baseada em vegetais. Influenciado por pensamentos cientificistas, defendia que os humanos eram mais propensos à alimentação de vegetais devido a sua estrutura corpórea e evolução e afirmava que o consumo de carne é parte de um vício social, que, inclusive, atrapalha a revolução, emperrando as virtudes de homens e mulheres, como a moral, que tem relação direta com o tratamento do ser humano com a terra, os animais e seus alimentos (NEVES, 1970 *apud* SANTOS, 2020).

Maria Lacerda de Moura, anarquista brasileira nascida em 1887, também se declarava vegetariana e fazia associação entre anarquismo, vegetarianismo e feminismo, demonstrando uma posição antiespecista, mesmo antes desse termo ser cunhado (MOURA, 2018 *apud* SANTOS, 2020).

O escritor e militante estadunidense Murray Bookchin, nascido em 1921, colocava o meio ambiente incluso em uma postura de organizações sociais e revolucionárias, que ele chamava de ecologia social (SANTANA, 2018 *apud* SANTOS, 2020). Tecendo sua crítica ao Estado, ele afirmava que o povo era afastado das tomadas de decisão, e estas não envolviam apenas animais humanos, mas todos os demais animais. Para ele, a partir da democracia libertária, seria possível compartilharmos juntos, com todos os demais seres vivos, a esfera da vida, e nos relacionarmos de forma partícipe do ecossistema (BOOKCHIN, 2010 *apud* SANTOS, 2020).

A revolução Curda em Rojava, uma das mais importantes do século XXI, defende a autogestão por meio da ecologia social e igualdade de gênero, classe, sexualidade e raça, além da vivência harmônica e equilibrada entre mulheres, homens, demais animais e meio ambiente (DIRIK *et al.*, 2015 *apud* SANTOS, 2020).

Do ponto de vista do anarquismo insurrecional, foi fundada, em 1973, a Band of Mercy, na Inglaterra, grupo que atacava empresas de peles, depredava abatedouros, fazia propagandas contra a crueldade animal em testes e na alimentação, entre outras táticas. Em 1976, foi fundada uma célula mundial com diversos focos chamada Animal Liberation Front (ALF) (RONNIE, 2015 *apud* SANTOS, 2020). A ALF usa de violência contra objetos e expropriações para salvar animais como propaganda contra o especismo. Apesar da violência empregada, eles se comprometem em “tomar todas as

precauções necessárias para não causar danos a animais humanos e não humanos” (ALF *apud* SANTOS, 2020, p. 43). Apesar disso, a ALF é considerada terrorista em diversos países, o que demonstra que o sistema econômico e político vigente é especista e que uma proposta legalista não colocará fim ao especismo (SANTOS, 2020).

Os debates ambientalistas, veganos, antiespecistas e de libertação animal também tiveram respaldos no Brasil contemporâneo, com a Confederação Operária Brasileira, o Centro de Cultura Social, a Biblioteca Terra Livre, a Confederação Anarquista Brasileira, entre outras (SANTOS, 2020).

Nesse sentido, parte do anarquismo segue mostrando para a sociedade a importância de lutar contra todos os sistemas de dominação, afirmando como Mikhail Bakunin que nós só seremos “verdadeiramente livres quando todos os que [nos] cercam [...], forem livres” (BAKUNIN, 2002, p. 47). Entendendo esses livres não apenas como humanos, mas todos os seres que não se sentem libertos. Para os da esquerda e libertários, mostram que apenas uma revolução econômica não resolverá esses problemas, como na Revolução Russa, mas também, mostram aos liberais e capitalistas veganos e ongs legalistas que dentro do capitalismo e do Estado Nacional, será impossível um fim dos sistemas de dominação, a redenção animal e humana (SANTOS, 2020, p. 45).

10 A ANARQUIA E OS ANIMAIS

Jean Jacques Élisée Reclus foi um geógrafo e militante anarquista francês, nascido em 1830. Participou de diversas organizações socialistas, como a Aliança da Democracia Socialista, a Fraternidade Internacional, a Associação Internacional dos Trabalhadores e a Comuna de Paris. Além do anarquismo e da geografia, Reclus é conhecido por ter escrito sobre educação e sobre vegetarianismo. Sobre o último assunto, um de seus textos mais conhecidos é *A Anarquia e os Animais*.

Nessa obra, Reclus critica a perda da ligação do ser humano com a natureza em nome de um suposto progresso. Ele mostra como as relações entre os seres humanos e os animais eram pacíficas e afetuosas, mas que demais espécies foram corrompidas pelo ser humano, causando a elas diminuição de resistência a doenças e de capacidade de adaptação, tornando-as incapazes de viver na natureza. A ciência dos “civilizados”, que traria avanços intelectuais e morais, foi exercida para o extermínio. Ele considera a domesticação de animais como uma escravidão. Para ele, até mesmo os cães foram parcialmente corrompidos, se tornando seres degradados, tementes aos mestres.

Como a praticamos hoje, a domesticação dos animais atesta também em muitos aspectos uma genuína deterioração moral, pois, longe de melhorar os animais, nós os enfeiamos, vilipendiamos e corrompemos. Nós poderíamos, é verdade, aumentar no animal tanta qualidade de força, de habilidade, de faro, de velocidade de corrida, mas em nosso papel de carnívoros, nós tivemos a preocupação principal de aumentar as massas de carne e gordura que andam em quatro patas, de produzir

armazéns de carne ambulante que se movem com dificuldade do esterco ao abatedouro (RECLUS, 1901, p. 3).

Reclus critica e relaciona essa relação exploratória dos seres humanos com os outros animais com a sociedade individualista, os Estados e a propriedade privada.

Sobre o vegetarianismo, o autor esclarece que traz nessa obra suas impressões pessoais, experienciadas desde criança, quando teve uma experiência traumática: presenciou, em um abatedouro, a degola de um porco.

Uma das mais fortes impressões da minha infância é a de ter assistido a um destes dramas rurais: a degola de um porco, realizada por toda uma população insurgida contra uma boa velhinha, minha tia-avó, que não queria consentir com o assassinato de seu gordo amigo. A multidão da vila tinha entrado à força no chiqueiro; à força ela levou a criatura ao rústico abatedouro onde se encontrava o aparato para a degola, enquanto a triste senhora, caída sobre um banco, derramava lágrimas silenciosas. Eu fiquei ao lado dela e observei o choro, não sabendo se deveria compartilhar o seu pesar ou acreditar junto com a multidão que a degola do porco era justa, legítima, comandada pelo bom senso assim como pelo destino (RECLUS, 1901, p. 6).

Reclus (2010, p. 5) argumenta que existe uma influência da sociedade para “endurecer o caráter da criança a respeito desta ‘carne sobre patas’”.

Porque esta é precisamente uma das consequências mais prejudiciais de nossos hábitos carnívoros, que as espécies de animais sacrificadas ao apetite humano tenham sido sistemática e metodicamente desfiguradas, diminuídas, desvalorizadas em sua inteligência e seu valor moral. O próprio nome do animal no qual o javali foi transformado se tornou o mais grosseiro dos insultos; a massa de carne que vemos chafurdando em poças nauseantes é tão terrível de olhar que evitamos alegremente qualquer analogia de nome entre a criatura e os pratos que fazemos dela. Que diferença de forma e de galope entre o muflão que salta sobre as rochas das montanhas e a ovelha que, então destituída de qualquer iniciativa individual, mera carne estupidificada entregue ao medo, não se afasta mais do rebanho, e joga a si mesma debaixo dos dentes do cão que a persegue. A mesma degradação sobre o boi, que nós vemos hoje em dia se movendo com dificuldade nos pastos, transformado pelos criadores em uma enorme massa ambulante de formas geométricas, como se tivesse sido desenhado previamente pela faca do açougueiro. E é à produção destes monstros que nós aplicamos o termo “criação”! Eis como os homens cumprem sua missão de educadores quanto aos seus irmãos, os animais! (RECLUS, 1901, p. 7).

Para o autor, existe um embelezamento e uma normalização do terror.

Da mesma maneira os açougueiros expõem os cadáveres esquartejados, as carnes sanguinolentas sob os olhos do público, mesmo na lateral das ruas mais frequentadas, ao lado das floriculturas e perfumarias; da mesma maneira eles têm a audácia de colocar guirlandas de rosas por sob as carnes penduradas, e a estética está salva! (RECLUS, 1901, p. 7).

O autor faz uma comparação da relação exploratória dos animais pelos seres humanos com a guerra, argumentando que não há grande diferença entre o cadáver de um boi e o de um homem. Segundo ele, há uma relação direta de causa e efeito entre a dieta dos carrascos e seus atos ferozes. “O abate do primeiro, facilita o assassinato do segundo” (RECLUS, 1901, p. 8). O soldado se sente moralmente aliviado quando seu ato é resultado de uma ordem vinda de um superior, como quando um caçador provoca um cão para rasgar uma raposa. Para o autor, existe uma relação direta entre violência contra não humanos e violência contra humanos. “Sangue chama sangue” (RECLUS, 1901, p. 8).

Segundo Reclus, essa verdade – a terrível exploração animal para o prazer humano – não pode ser negada. Então é preciso criar uma nova moral para explicar essa verdade ao povo. É criada então uma relação nós-eles, em que a eles é permitido o direito de serem torturados e assassinados, enquanto a nós uma atitude assim é vista como inaceitável.

Na obra, o autor comenta que vegetarianos não estão interessados em sua força ou em seu aspecto físico, mas sim em “estender a nossos irmãos ditos inferiores o sentimento que na espécie humana já pôs um fim ao canibalismo”. (RECLUS, 1901, p. 9).

Sobre a clássica crítica ao vegetarianismo que diz “mesmo se não comermos os animais, outros animais irão”, Reclus argumenta que, então, o papel de destruidor pertencerá a outros, devido ao balanço das espécies, e que aos humanos, caberá desenvolver a terra para nós e para as “criaturas de nosso círculo familiar” (RECLUS, 1901, p. 9). Para o autor, nós temos o papel de educadores, temos responsabilidade na transformação da ordem universal.

Reclus argumenta que o vegetarianismo deve se acomodar às condições comuns da vida.

Evidentemente, nós não temos a intenção de subordinar todas nossas práticas e ações de cada hora, de cada minuto ao respeito pela vida dos infinitamente pequenos; nós não nos deixaremos morrer de fome e de sede como o lama budista, quando o microscópio nos tiver mostrado uma gota de água toda infestada de animálculos. Nós não nos incomodaremos mesmo no momento de cortar um bastão na floresta, nem mesmo para colher uma flor em um jardim; da mesma maneira nós iremos colher as alfaces, os repolhos e os aspargos para nossa alimentação, apesar de nós reconhecermos plenamente a vida nas plantas como também nos animais. Mas isso é não para fundarmos uma nova religião e não nos fecharmos com um dogmatismo de sectários; é uma questão de tornar nossa existência tão bela quanto possível e de conformar o tanto que existe em nós às condições estéticas do meio. Da mesma forma que nossos ancestrais ficaram enojados de comer a carne de seus semelhantes e um belo dia cessaram de lhes servir em suas

mesas, da mesma maneira que entre os carnívoros há muitos que se recusam a comer a carne do nobre cavalo, companheiro do homem, ou a dos cães e dos gatos, animais de estimação, da mesma maneira nos enojamos de beber o sangue e de mastigar entre nossos dentes o músculo do boi, o animal trabalhador que nos dá o pão. Nós ansiamos por não mais escutar os balidos das ovelhas, os mugidos das vacas, os grunhidos e os gritos estridentes dos porcos quando os levamos para o abatedouro (RECLUS, 1901, p. 10).

O autor critica também a exploração e destruição da natureza pelo ser humano.

A feiura é também a razão pela qual nós abominamos a vivisseção e toda experiência perigosa, a não ser quando elas são heroicamente praticadas pelo gênio sobre sua própria pessoa. É também porque seu trabalho é feio que o naturalista que espeta as borboletas em sua caixa e o que destrói todo o formigueiro para contar as formigas nos inspiram o desgosto. Nos reviramos de repulsa pelo engenheiro que deforma a natureza ao aprisionar uma cascata em suas tubulações de ferro, e pelo lenhador californiano que abate uma árvore de quatro mil anos e de cem metros de altura para exibir seus anéis nas feiras ou nas exposições (RECLUS, 1901, p. 10).

Reclus termina o texto aconselhando sobre os alimentos que melhor respondem, segundo ele, ao seu ideal de beleza. Para ele, esses alimentos são os ovos, os grãos e as frutas. Importante lembrar que na época em que viveu Élisée Reclus, século XIX, a produção de ovos ainda não atingia a larga escala em nível industrial que se tem hoje. Nesse período, diferentemente do que se entende hoje, o consumo do ovo não era diretamente relacionado com o sofrimento do animal.

11 LIBERTAÇÃO ANIMAL E REVOLUÇÃO SOCIAL

Em 1995, o ativista anarquista e vegano estadunidense Brian A. Dominick publicou o texto *Libertação Animal e Revolução Social: uma perspectiva vegana sobre o anarquismo ou uma perspectiva anarquista sobre o veganismo*. Nessa obra, o autor estabelece uma relação entre o anarquismo e o veganismo e expõe a necessidade da intersecção entre as lutas.

Dominick começa o texto expondo o fato de que a luta pela libertação animal raramente é levada a sério pela grande esquerda. No entanto, os anarquistas estão começando a reconhecer sua legitimidade, devido à influência das ideologias ecológicas. Da mesma forma, libertacionistas animais têm sido influenciados pelo anarquismo, fazendo críticas ao estado, ao capitalismo, ao racismo, ao sexismo, ao etarismo etc. Sobre esse ponto da obra, é importante levarmos em consideração a época em que foi escrita. Atualmente, apesar de ainda não ser protagonista, o movimento de libertação animal tem sido cada vez mais tema de debate entre a esquerda. O autor defende, então, a importância da comunalidade e interdependência entre as lutas.

Sou vegano porque tenho compaixão pelos animais; eu os vejo como seres possuidores de valor, não muito diferentes dos humanos. Sou anarquista porque tenho a mesma compaixão pelos seres humanos e porque me recuso a aceitar perspectivas comprometidas, estratégias de meia-boca e objetivos esgotados. Como radical, minha abordagem à libertação animal e humana é sem compromisso: liberdade total para todos, ou nada (DOMINICK, 2019, p. 3).

O autor chama de *establishment* as instituições que, segundo ele, administram nossas vidas: o governo, a família, o casamento, a igreja, as corporações, a escola etc. Para ele, esse *establishment* é responsável por perpetuar o poder de uma minoria relativa através de diversas formas de opressão – classismo, estatismo, sexismo, “homossexismo”, patriarcado, racismo, etarismo e especismo – e nós somos produtos dessas instituições, na medida em que somos socialmente projetados para promover a opressão dentro e entre nós.

Dominick discorre sobre a revolução, que, para ele, é algo interno, pessoal. É um processo e não um evento. É desafiar os valores que nos doutrinaram. A queda das instituições será apenas um sintoma, um sinal da revolta unificada e irrestrita.

Para o autor, os termos *radicalismo* e *veganismo* foram cooptados por liberais. Segundo ele, o radicalismo procura a raiz de um problema para que possa encontrar a solução, não se limitando a reformas e concessões. O veganismo, ainda segundo Dominick, é a compreensão radical da opressão animal. É um estilo de vida informado e politizado, diferentemente do vegetarianismo, que, para ele, é apenas uma opção de vida.

Os vegetarianos liberais, de acordo com o autor, não vêm validade na libertação humana ou dão a ela menos importância. Demonstrem ignorância sobre a conexão entre o capitalismo e a opressão animal. Um exemplo disso é a afirmação de que os grãos que alimentam o gado poderiam acabar com a fome do mundo, desconsiderando a lógica capitalista por trás disso.

Se os norte-americanos pararem de comer carne no próximo ano, é improvável que uma única pessoa com fome seja alimentada com grãos recém-libertos cultivados em solo americano. Isso ocorre porque o problema da fome no mundo, como o da “superpopulação”, não é o que parece. Esses problemas têm sua raiz não na disponibilidade de recursos, mas na alocação de recursos (DOMINICK, 2019, p. 5).

Para Dominick, há a necessidade de uma revolução social. A indústria da carne só será destruída se o capitalismo de mercado for destruído.

O autor cita alguns fatores sociais que incentivam a exploração animal: a econômica, com a dependência pelo lucro; a religião – nesse caso ele cita especificamente o cristianismo, que acredita no “direito divino” de usar os animais para nossas necessidades, mesmo já havendo a superação de qualquer necessidade por eles; e a vivissecção, com o argumento do desenvolvimento da ciência.

Os radicais precisam perceber, como os veganos, que a única coisa que podemos aprender com os animais é como viver em um relacionamento saudável e sadio com o meio ambiente. Nós precisamos observar animais em seu ambiente natural, e imitam suas relações ambientais, quando aplicável, em nossa própria. Um tal entendimento da harmonia entre os seres humanos e a natureza um dia salvará e agregará valor a mais vidas do que encontrar a cura para o câncer através da “ciência” da tortura animal. Afinal, a raiz da maioria dos cânceres está nos maus-tratos humanos à natureza. Nenhum radical esperaria que uma solução para esse problema fosse encontrada em mais destruição da natureza por meio de experiências com animais (DOMINICK, 2019, p. 6).

Dominick faz comparações entre o especismo e outras formas de opressão. Para ele, existe uma profunda conexão entre o veganismo e o feminismo. Além disso, o especismo e o racismo são construídos através da mesma relação entre opressor e oprimido.

Como Spiegel ilustra o tratamento de não brancos por brancos tem sido historicamente surpreendentemente semelhante ao de não humanos por humanos. Decidir que uma opressão é válida e a outra não é limitar conscientemente a compreensão do mundo; é envolver-se na ignorância voluntária, mais frequentemente do que não por conveniência pessoal. “Uma causa de cada vez”, diz o pensador monista, como se essas dinâmicas inter-relacionadas pudessem ser esterilizadas e extraídas da relação umas com as outras (DOMINICK, 2019, p. 7).

O autor liga o especismo também à adultocracia, em que adultos possuem qualidade de responsabilidade não encontrada em jovens e idosos. A estes quase nunca é dado o respeito oferecido a adultos, assim como quase nunca é dado aos animais não humanos o respeito oferecido aos humanos.

Dominick ainda relaciona o especismo ao estatismo. Segundo ele, a lei é antianimal. Os governos subsidiam as indústrias da carne, dos laticínios e da vivisseção, além de fazerem uso militar de animais não humanos. Mas, para ele, a proibição social do consumo de carne só causaria mais problemas, já que a raiz da situação é o desejo socialmente criado e reforçado de produzir e consumir o que não precisamos.

Para o autor, nossa sociedade é baseada na violência. Os humanos que são maltratados tendem a maltratar outros e os animais são vítimas mais fáceis e muitas vezes indefesas. Da mesma forma, ainda de acordo com Dominick, aqueles que são violentos com os animais têm maior probabilidade de serem violentos com outros humanos. Segundo ele, vegetarianos são tipicamente menos violentos que não vegetarianos.

De acordo com a obra, a raiz da opressão está na alienação. Para o autor, para que participemos dessa opressão, devemos ser alienados de nossas ações contra a natureza. É criada, então, uma dicotomia nós-eles, em que “nós” somos supremos e privilegiados, não cabendo o mesmo privilégio a “eles”.

Vamos ser sinceros, a dicotomia entre humano e animal é mais arbitrária do que científica. Não é diferente do que se coloca entre “brancos” e “pretos” ou “vermelhos” ou “amarelos”; entre adulto e criança; entre homem e mulher; entre heterossexual e homossexual; local e estrangeiro. As linhas são traçadas sem cuidado, mas com intenção desonesta, e somos projetados pelas instituições que nos levam a acreditar que estamos do outro lado da linha e que a linha é racional para começar (DOMINICK, 2019, p. 10).

Para Dominick, se quisermos superar essa alienação, devemos ser vigilantes críticos ao mundo e às nossas próprias ideias, perspectivas e ações.

Como componente essencial para a perpetuação da opressão, toda alienação deve ser destruída. Enquanto pudermos ignorar o sofrimento no matadouro e no laboratório do vivissetor, podemos ignorar as condições no interior do Terceiro Mundo, no gueto urbano, na casa abusiva, na sala de aula autoritária e assim por diante. A capacidade de ignorar quaisquer opressões é a capacidade de ignorar quaisquer outras opressões (DOMINICK, 2019, p. 10).

De acordo com o autor, é necessário que façamos um esforço revolucionário, aplicando nossos entendimentos às nossas ações práticas do dia a dia.

O papel do revolucionário é simples: transforme sua vida em um modelo em miniatura da sociedade revolucionária alternativa que você imagina. Você é um microcosmo do mundo ao seu redor, e até o mais básico dentre suas ações afeta o contexto social do qual faz parte. Torne esses efeitos positivos e radicais em sua natureza (DOMINICK, 2019, p. 11).

Ainda de acordo com Dominick, após a destruição, é necessária a reconstrução. Após derrubar a opressão, é necessário criar novas formas de relações sociais e ambientais.

O profundo movimento ecológico nos mostrou que a natureza não animal tem valor que não pode ser quantificado em termos econômicos, assim como os veganos demonstraram o valor de animais não humanos, um valor que não pode ser calculado pelos economistas, apenas medido pela compaixão humana. Essa compaixão, demonstrada pelo proletariado pelos socialistas, pelas mulheres e pelos homossexuais pelas feministas, pelas pessoas de cor e etnias marginalizadas pelos intercomunitários, pelos jovens e idosos pelos jovens e pelos que estão realmente ferrados pelo estado dos liberais, é a mesma compaixão que a dos veganos e ambientalistas radicais em relação ao mundo não humano (DOMINICK, 2019, p. 11).

No posfácio à terceira impressão da obra, o autor retoma algumas definições. Para ele, a libertação é um conceito humano baseado no processo subjetivo de conscientização e autocapacitação e requer a elevação da consciência social. Logo, animais não humanos não a possuem. É um processo pessoal, de libertação das opressões de uma sociedade autoritária, dialético, gradual e bilateral de fluxo e refluxo. “Conseguir a libertação – talvez um ideal impossível para qualquer ser terrestre – é algo além das capacidades de qualquer animal” (DOMINICK, 2019, p. 12).

Para Dominick, antes de reestruturar a sociedade, devemos nos libertar. Contraditoriamente, devemos reestruturar a sociedade e suas instituições antes de podermos nos libertar pessoalmente. Para ele, somente aqueles que compreendem sua própria opressão podem combatê-la. Assim, só podemos libertar a nós mesmos. No máximo, podemos libertar os outros das restrições que impedem sua autolibertação.

Ao contrário dos animais enjaulados, no entanto, temos o potencial de entender por que a gaiola existe em primeiro lugar. Sabemos que sempre há mais gaiolas e, até destruímos a máquina social que as produz (para humanos e não humanos), o mais próximo que podemos esperar da libertação é a liberdade momentânea e relativa (DOMINICK, 2019, p. 13).

O autor volta a discorrer sobre sua definição de veganismo e a diferença de veganismo, vegetarianismo e ovo-lacto-vegetarianismo.

Deixe-me esclarecer: o veganismo é a abstinência consciente de ações que contribuem, direta ou indiretamente, para o sofrimento de seres sencientes, sejam eles animais ou humanos, por razões éticas. As pessoas chegam ao veganismo através de dois caminhos principais: preocupação com os direitos dos animais / bem-estar / liberdade e preocupação com o ambiente natural (severamente prejudicado pela criação de animais). A abstinência apenas do consumo de alimentos de origem animal é simplesmente vegetarianismo. A abstinência do consumo de carne, normalmente chamada de “vegetarianismo”, é apropriadamente denominada “lacto-ovo-vegetarianismo”, porque seus praticantes continuam a comer laticínios e ovos (DOMINICK, 2019, p. 13).

Por fim, o autor critica os “radicais indecentes” que defendem apenas uma mudança de vida, e não levam em conta o caráter estrutural por trás das opressões.

Sou o primeiro a sentir nojo desses radicais indecentes, principalmente da “velha escola”, que proclamam mudanças no estilo de vida, devem, no mínimo, ficar atrás do trabalho “real” de mudança social, limitado a reestruturação das instituições sociais. Ainda assim, sua crítica daqueles que, no extremo oposto, acredite mudança pessoal vai realmente ser a revolução quando praticada em grande escala, é bastante importante. Devemos evitar os extremos. Infelizmente, anarquistas e veganos contemporâneos tendem à abordagem do estilo

de vida. Como descrevi na primeira seção deste adendo, há uma dialética vital envolvida. E, como mencionei no corpo de Libertação Animal e Revolução Social, o simples ato de mudar o estilo de vida de alguém, mesmo quando acompanhado por milhões de outros, não pode mudar o mundo, cujas estruturas sociais foram criadas por elites para servir a seus próprios interesses (DOMINICK, 2019, p. 14).

12 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo demonstrou a ligação teórica, prática e histórica entre o anarquismo e o movimento por direitos dos animais não humanos, ideologias que têm mais em comum do que pode parecer. Considerando o caráter anti-hierárquico do anarquismo, que condena qualquer forma de dominação, pudemos estabelecer uma relação deste com o especismo, prática que hierarquiza os seres vivos, colocando os seres humanos na posição de dominantes e os demais animais e o meio-ambiente na posição de dominados. Da mesma forma, quando levamos em conta a vertente vegana interseccional, podemos identificar a relação entre o veganismo e outras lutas sociais que, assim como o anarquismo, são contra as diversas opressões da sociedade.

É urgente que o anarquismo considere o movimento pelos direitos dos animais não humanos como legítimo e parte integrante de seus princípios, já que muitas opressões sociais estão direta ou indiretamente ligadas à indústria da carne. Ao mesmo tempo, o movimento vegano precisa se desfazer da cooptação feita pelo capitalismo, precisa se politizar, perceber que a luta animalista deve caminhar junta com as outras lutas de emancipação social e entender que, por trás da exploração animal, da destruição do meio ambiente e da escravização dos corpos humanos através da alimentação, estão o sistema capitalista e o Estado burguês.

REFRÊNCIAS

BENVENUTTI, Eloisa; CAPILÉ, Karynn; ALVIM, Mariana. Live Especial Livro - Jaulas Vazias (Tom Regan). 3 ago. 2020. **YouTube**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ddu0G5iXMuY>. Acesso em: 21 jul. 2020.

COLOMBO, Eduardo. Anarquia e anarquismo. **Verve**, [S. l.], n. 6, p. 194-207, 2004.

CORRÊA, Felipe; SILVA, Rafael Viana da. **Anarquismo, teoria e história**: crítica às abordagens teórico-metodológicas prévias e elementos fundamentais. 2013.

DOMINICK, Brian A. **Libertação animal e revolução social**: uma perspectiva vegana do anarquismo ou uma perspectiva anarquista do veganismo. 2. ed. Onta Grossa: Monstro dos Mares, 2019.

FELIPE, Sônia T. **Ética na alimentação**: o fim da inocência. Palestra proferida no Encontro Temático da SVB-Brasília, 16 e 17 de agosto de 2008.

HOBBSAWM, Eric. **Revolucionários**: ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

MAGALHÃES, Márcia Pimentel; OLIVEIRA, José Carlos de. Veganismo: aspectos históricos. **Scientiarum História**, Rio de Janeiro, dez. 2019.

MARTINS, Pedro Ribeiro. O vegetarianismo na antiguidade como campo de pesquisa interdisciplinar. **Mare Nostrum**, São Paulo, v. 10. 2019.

MOTHA, Ana; WILLIAN, Kauan; QUEIROZ, Luana. **O fetichismo de mercado “verde”**: uma resposta ao texto “O ativismo é de mercado, também” e a necessidade de uma militância antiespecista de horizonte estrutural. 2019. Disponível em: <http://elcoyote.org/o-fetichismo-de-mercado-verde-uma-resposta-ao-texto-o-ativismo-e-de-mercado-tambem-e-a-necessidade-de-uma-militancia-antiespecista-de-horizonte-estrutural-ana-m/>. Acesso em: 17 jul. 2019.

NASCIMENTO, Joelma Batista do; SILVA, Vinicius Gabriel da. Veganismo: em defesa de uma ética na relação entre humanos e animais. **Caos: Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, UFPB, João Pessoa, v. 21, n. 21, p. 73-90, nov. 2012.

PAZZINI, Bianca. **O veganismo como prática de justiça e igualdade**: perspectivas descoloniais pela consagração de um novo direito. 2014. 13 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Direito e Justiça Social, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande do Sul, 2014.

PEDRO, Felipe Corrêa. **Rediscutindo o anarquismo**: uma abordagem teórica. 2012. 275 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Mudança Social e Participação Política, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

RECLUS, Jean Jacques Élisée. **A anarquia e os animais**. [1901]. Tradução feita por Ateneu Diego Giménez. Piracicaba: COB-AIT, 2010.

REGAN, Tom. **Jaulas vazias**: encarando o desafio dos direitos animais. Porto Alegre: Editora Lugano, 2005.

ROCHA, Luciana Uchôa. **O consumidor vegano e as corporações**: um estudo sobre o dilema do engajamento em boicotes ou buycotts. 2018. 20 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Gestão do Desenvolvimento Local Sustentável, Universidade de Pernambuco, Recife, 2018.

RODRIGUES, Anderson Ricardo *et al.* O vegetarianismo como estilo de vida e postura de consumo: uma análise dos fatores influentes na adoção de uma dieta vegetariana. *In: VI Encontro Nacional de Estudos do Consumo*, 2012, Rio de Janeiro.

SAMIS, Alexandre. **O anarquismo de Proudhon a Malatesta**. 2014. Disponível em: <http://docplayer.com.br/2667990-O-anarquismo-de-proudhon-a-malatesta-alexandre-samis.html>. Acesso em: 17 julho 2019.

SANTOS, Kauan Willian dos (org.). Anarquismo e antiespecismo: ação direta e ecologia social nos bastidores do resgate dos cães beagles em São Paulo em 2013. *In*: MOTA, Ana Gabriela; SANTOS, Kauan Willian dos (org.). **Libertação animal, libertação humana: veganismo, política e conexões no brasil**. Juiz de Fora: Editora Garcia, 2020. p. 19.

SCHMIDT, Michael. **Brève Historie de L`Anarchisme**. Quebec: Lux, 2012.

SILVA, Rafael Viana da. **Os revolucionários ineficazes de Hobsbawm: reflexões críticas de sua abordagem do anarquismo**. 2013. Disponível em: <http://ithanarquista.wordpress.com>. Acesso em: 17 julho 2019.

SINGER, Peter. **Libertação animal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

SPAREMBERGUER, Raquel Fabiana Lopes; SILVA, Danielle Aita da. **A relação homem, meio ambiente, desenvolvimento e o papel do direito ambiental**. Curso Direito Teoria Jurídica Doutrina Jurídica Direito Ambiental / SustentabilidadeDireito Ambiental / Sustentabilidade, 2008.

SVB. **Quem somos**. 2019. Disponível em: <https://www.svb.org.br/svb/quem-somos/sobre>. Acesso em: 20 julho 2021.

SVB. **Relatório Anual da SVB**. 2008. Disponível em: <https://www.svb.org.br/53-svb/documentos/relatorios/571-relat-anual-da-svb-2008>. Acesso em: 20 julho 2021.

TRIGUEIRO, Aline. Consumo, ética e natureza: o veganismo e as interfaces de uma política de vida: o veganismo e as interfaces de uma política de vida. **Revista Internacional Interdisciplinar Interthesis**, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), v. 10, n. 1, p. 237-260, 19 jun. 2013.

UVA. **UVA e a carta de Recife**. 2019. Disponível em: <https://uniaovegana.org/uva-carta-de-recife/>. Acesso em: 20 jul. 2021.

Arthur Danto e o fim da arte

Arthur Danto and the end of art

RODRIGO DE FREITAS SILVA

Graduado em História e professor da rede pública e privada de ensino
E-mail: rodrigopgfreitas@hotmail.com

DANIEL AMORIM GOMES

Professor orientador (UNIPAM)
E-mail: danielg@unipam.edu.br

Resumo: Este artigo apresenta um pouco da filosofia dantiana a respeito da estética e da filosofia da arte. Arthur Danto descreve uma maneira de se pensar e se definir arte que se distancia da tradição filosófica do gosto e do belo que, por muitos períodos históricos, faziam parte da constituição da mesma. Danto descreve a arte como algo além da experiência sensível elaborando o conceito de Mundo da arte. Após a década de 1960, os indiscerníveis ganham notoriedade e a apreciação estética e a tradição histórica não são mais suficientes para explicar a arte. No *Art World*, de Arthur Danto, uma densa elaboração de teoria e técnica é utilizada para conseguir enquadrar algo como arte e não como objeto comum. O presente artigo mostra também o pensamento da pluralidade da arte em Danto e explica um pouco sobre e seu chamativo conceito sobre “Fim da Arte”

Palavras-chave: Crítica da arte. Estética. Arthur Danto.

Abstract: This article demonstrates a little of Dantian philosophy regarding aesthetics and the philosophy of art. Arthur Danto describes a way of thinking and defining art that distances itself from the philosophical tradition of taste and beauty that, for many historical periods, were part of its constitution. Danto describes art as something beyond the sensitive experience elaborating the concept of the Art World After the 1960s, the indiscernibles gained notoriety and aesthetic appreciation and historical tradition are no longer sufficient to explain art. In *Art World* de Danto a dense elaboration of theory and technique is used to be able to frame something as art and not as a common object. This article also demonstrates the thinking of the plurality of art in Danto and explains a little about and its flashy concept about “End of Art”

Keywords: Art criticism. Aesthetic. Arthur Danto.

Quando o rubor de um sol nascente caiu pela primeira vez no verde e no dourado do Éden,
Nosso pai Adão sentou-se sob a Árvore e, com um graveto, riscou na argila;
E o primeiro e tosco desenho que o mundo viu foi um júbilo para o coração vigoroso do homem,
Até o Diabo cochichar, por trás da folhagem: “É bonito, mas será Arte?”
(KIPLING, 1940 *apud* MANGUEL, 2009, p. 30).

1 APRESENTAÇÃO: ARTHUR DANTO

Arthur Coleman Danto (01/01/1924 - 25/10/2013) foi um filósofo norte-americano e crítico de arte. Iniciou sua vida acadêmica com o estudo de história e história da arte. O próprio Danto se aventurou na produção artística durante um período de sua vida, mas acabou indo para a filosofia e dedicando-se exclusivamente a ela. Em entrevista dada a Revista *The Nation*, ele assinalou essa mudança de rota na carreira:

Eu comecei, é verdade, como artista, e vim para Nova York tendo em vista uma carreira artística. Fui atraído pelo expressionismo abstrato nos anos 1950, mas abandonei o projeto quando me dei conta de que meus interesses me inclinavam muito mais à filosofia (DEGEN, 2005, p. 129).

Segundo Degen (2005, p. 127): “De certa maneira, a mudança de rumo na carreira de Danto em direção à crítica de arte não surpreende”. Sua contribuição intelectual, porém, não se limitou à filosofia e à crítica da arte. Danto também atuou nas esferas da filosofia da história, da epistemologia e da filosofia da ação. “Após estudar arte na Universidade Estadual de Wayne, mudou-se para Nova York nos anos 1950, onde teve uma curta carreira artística” (DEGEN, 2005, p. 127). Veio a se tornar professor emérito da Columbia University em 1966, em Nova York, onde havia cursado filosofia. Também foi presidente da American Philosophical Association e da American Society for Aesthetics (HENEQUIN, 2018, p. 31).

O filósofo americano foi fortemente influenciado em seus escritos pela produção artística nos Estados Unidos a partir da década de 1950. Esse período se mostrava um campo propício para se trabalhar a filosofia em relação à questão de identidade na arte. Momento em que surgem perguntas como “o que é arte?” e “o que torna um objeto obra de arte e outro não?”. Perguntas que foram as responsáveis por grande parte dos estudos de Danto. De acordo com Henequim (2018, p. 33):

Sua vivência na Europa lhe rendeu subsídios para comparar as manifestações artísticas de acordo com cada cultura, enfocando as diferenças promovidas no cenário artístico a partir da mudança do polo artístico principal – até então considerado Paris – para Nova York, com o reconhecimento do talento de vários artistas norte-americanos dos movimentos de vanguarda.

Conforme Degen (2005), foi na década de 1960 que Danto foi atropelado pela “pop art”, o movimento artístico vigente que incorporava o ímpeto da cultura de consumo. Mais precisamente, foi no ano de 1964 que Danto teve contato Andy Warhol¹ em uma exposição na galeria Stable em Nova York, onde o artista expunha uma de suas obras, a *Brillo Box*.

¹ Proeminente artista norte-americano. Suas obras incluem desenhos, pinturas, esculturas, gravuras, instalações, objetos e filmes. Andrej Varhola Júnior, mais conhecido como Andy Warhol (1928-1987), é considerado um dos principais representantes da Pop Art.

Conforme Silveira (2014), nesse contexto também surgiram obras de arte que compartilhavam a mesma ideia da Brillo Boxes de Warhol (1964). Essas obras compartilhavam propriedades físicas com objetos comuns como a obra Bed (1955), de Robert Rauschenger e Bedroom Ensemble (1963), de Claes Oldenburg. Essas obras despertaram em Danto uma inquietação filosófica: “como um objeto adquire o direito de participar, como obra de arte, do mundo da arte?” (DANTO, 2005, p.16).

A partir de 1984, Danto ganhou seu espaço como crítico de arte no *The Nation*, acompanhando de perto a arte contemporânea norte-americana. Seu pensamento filosófico e suas críticas à arte estiveram presentes em várias publicações acadêmicas. Sobre sua entrada no *The Nation*, Amaro (2009, p. 418) escreve:

No mesmo ano, o filósofo, professor emérito da Universidade de Columbia, encabeçou-se em uma nova carreira: convidado a escrever crítica de arte para o *The Nation*, afirma (em entrevista concedida à revista CULT) que, contando já 60 anos, buscava uma alternativa a escrever filosofia para filósofos.

Seus principais trabalhos, segundo Henequim (2018), foram reunidos em: *Encounters and Reflections: Art in The Historical Present* (1990) e em *Beyond the Brillo Box: The Visual Arts in Post-Historical Perspective* (1992). Danto embasou suas críticas filosóficas nos fatos históricos, usando exemplificações em suas teses, o que ajudou a consolidar seu estilo literário.

O filósofo e crítico de arte norte-americano que dedicou sua vida ao estudo tanto da filosofia da ação quanto a filosofia da representação com suas análises dedicadas a nomes importantes da história da filosofia como Hegel, Nietzsche e Schopenhauer, faleceu aos 89 anos em 2013, deixando uma grande contribuição acadêmica.

2 ARTHUR DANTO, A ESTÉTICA, O BELO E A FILOSOFIA DA ARTE

Segundo Danto, vários assuntos estão disponíveis à filosofia e, sem sombra de dúvidas, a arte é um deles. Porém, o filósofo explicita certa crítica à estética utilizada até o século XX. Segundo ele, as artes não eram o motivador das discussões estéticas em razão do distanciamento destas em relação às obras de arte produzidas no período.

As questões que preocupavam os pintores que eu conhecia pareciam tão distantes da filosofia supostamente dedicada ao tema da arte que alguém que conhecesse ambos os aspectos do assunto precisava parar para pensar qual, era, afinal, o sentido da filosofia (DANTO, 2015, p. 2).

É na introdução do livro *O Abuso da Beleza* que Danto discorre sobre essa crítica e cita a polêmica frase de Barnett Newman – “A estética é para a arte o que a ornitologia é para as aves” (DANTO, 2015, p. 2). O que Danto compreende da frase de Newman é que a arte não precisava seguir os ditames da estética assim como os pássaros não deviam seguir o que os ornitólogos diziam. Haveria, em sua compreensão, uma inversão de sentidos. A estética, com efeito, deveria estudar a arte como ela é e não

legislar acerca de como ela deveria ser. Como nos diz Costa (2018, p. 258): “Os problemas colocados pela sensibilidade são problemas epistemológicos, éticos ou antropológicos, não sendo necessária a existência autônoma da estética sem os desafios colocados pela produção artística”.

Danto tenta então promover o conceito de filosofia da arte em detrimento do conceito de estética. Seu livro “O Abuso da Beleza” pode ser visto como uma produção antiestética. O que o filósofo procura demonstrar nessa obra é que noções ligadas à estética como beleza e gosto não podem fazer parte de uma definição concreta do que é arte. Nesse sentido, ele está em consonância com as ideias kantianas e afirma o caráter universal do belo. Danto utiliza um exemplo bastante didático ao tentar elucidar isso evocando o pensamento do filósofo britânico George Moore.

Danto se refere ao que chama de tortura estética, uma tática de guerrilha que consiste em quebrar o espírito dos prisioneiros deixando-os em ambientes frios, húmidos, sem luz, com comida estragada e cercado por excrementos. Há uma comparação desse cenário com cenários com montanhas, rios, árvores, sol poente, estrelas e lua.

Escolher qual dessas condições é preferível não depende de gosto! Oferecida a opção, qualquer um escolheria o paraíso e não o inferno na selva”. [Donde a afirmação de Danto segundo a qual, para Moore], “A beleza pode até ser subjetiva, mas é universal, como insistia Kant” (DANTO, 2015, p. 36).

A beleza foi grande destaque da filosofia estética, principalmente a partir do século XVIII. Danto nos diz que o belo, com exceção do sublime, era a única qualidade artística desejada por artistas e pensadores. Essa percepção se modifica a partir do século XX e o belo é visto, de certo modo, como comercial. A reformulação do conceito agora valia como uma expressão genérica de aprovação. A beleza então se esvaziava juntamente com a estética. Foi com os *ready mades*² e o modernismo que a produção artística se desvinculou totalmente da dependência de apreensão dos sentidos.

Segundo Danto (2015), Duchamp, ao se valer de objetos industrializados em seus *ready-mades*, exemplificou a dissociação da estética em relação à arte. Em 1961, o próprio Duchamp declarou que suas escolhas para os *ready mades* não se basearam em nenhum critério estético: “A escolha foi baseada em uma reação de indiferença visual e, ao mesmo tempo, uma total ausência de bom ou mau gosto... aliás, uma completa anestesia” (DUCHAMP *apud* DANTO, 2015, p. 11). O que Danto nos diz é que Duchamp tenta demonstrar que a obra de arte não pode depender da apreciação sensível. Seus *ready mades* não são obras sem nenhum design e coisas consideradas simples. “Portanto, quando a arte se desvencilha da beleza como característica necessária para sua definição, ela também se desvencilha da estética. É uma modificação dupla” (COSTA, 2018, p. 259).

² Objetos de uso rotineiro, industrializados que são elevados ao *status* de obras de arte. Grande exemplo são obras de Marcel Duchamp (1887-1968), francês considerado o pai desse estilo artístico. Seus trabalhos mais famosos incluem *Fonte* (1917); *Roda de bicicleta* (1913); *Antecipação ao braço quebrado* (1915), entre outros.

Para Danto, essa confusão entre beleza e estética se originou quando os filósofos iluministas transformaram uma característica da arte em critério avaliador dela mesma. O que ocorre é que a beleza não faz parte da definição filosófica da arte. “Isso permite ao filósofo concluir que a relação entre arte e beleza vem da Filosofia e não da arte” (DANTO *apud* COSTA, 2018, p. 260).

Por fim, ao tentar responder à grande questão “O que aconteceu com a beleza?”, Danto recorre à obra “Estética” de Hegel. “Seu livro tornou-se para mim, na realidade, uma espécie de fonte de sabedoria filosófica, e toda vez que eu embarcava num assunto novo verificava se Hegel não dissera alguma coisa sobre ele” (DANTO, 2015, p. 13). O ponto defendido por Hegel e adotado por Danto confere um lugar superior a beleza artística em comparação com a beleza natural. A beleza artística era superior, pois era “nascida e renascida do Espírito” (DANTO, 2015, p. 13). Danto assim descreve a beleza na arte: “O significado de uma obra de arte é um produto intelectual alcançado por meio da interpretação feita por outra pessoa que não o artista, e a beleza da obra, caso ela seja mesmo bela, é vista como vinculada àquele significado (DANTO, 2015, p.15).

Portanto, a beleza na arte não é produto de uma sensibilidade inata, mas sim de uma elaboração intelectual. Isso permite concluir que **ela não é universal**, da forma como a experiência estética oitocentista pressupõe. Nessa perspectiva, a argumentação de Danto alcança a experiência estética (COSTA, 2018, p. 262)³.

Obviamente, Danto não é o primeiro a questionar a ideia de beleza. A diferença de sua posição está no fato de que ele quer questionar toda a tradição da experiência estética da forma como ela se estruturou e se ramificou (COSTA, 2018, p. 262). A pergunta que Costa (2018) nos faz é a seguinte: “[...] como pensar beleza como uma característica não essencial, ou seja, exterior à obra de arte?”. É na ideia de intencionalidade do artista que Danto faz a distinção de beleza externa e interna.

A intencionalidade é importante justamente devido à indiscernibilidade entre a arte e meras coisas, pois a separação entre a obra de arte e a realidade que a circunda só é possível após a delimitação do universo da mesma, que é feita pelo artista. Só se sabe o que é obra de arte e o que não é, o que é parte do ambiente no qual ela se encontra e o que é parte da obra de arte em questão devido à intenção do artista (DANTO *apud* COSTA, 2018, p. 260).

Costa (2018) concluiu então que, para Danto, a beleza interna é um conjunto de ideias que origina a obra de arte, uma série de significados incorporados à obra. A beleza interna se refere ao conjunto de ideias que dão origem a uma obra de arte, pois esta é um significado incorporado. Danto chega à conclusão de que a beleza é uma característica contingente da arte e não um descritor do que é a arte ou algo ligado à sua essência. Danto (2015, p. 16) assim se refere à beleza:

³ Nesse ponto, Danto está discutindo com Kant. No entanto, ele desconsidera a relação entre beleza e reflexão proposta pelo filósofo.

A beleza é apenas um dentro de um imenso espectro de qualidades estéticas, e a estética filosófica permaneceu paralisada por se concentrar nela de modo tão restrito. Entretanto, a beleza é a única das qualidades estéticas que é também um valor, como a verdade e a bondade. Ela não apenas se encontra em meio aos valores que abraçamos, mas é um dos valores que definem o que significa uma vida humana plena.

3 O MUNDO DA ARTE

Vários objetos do passado que já foram considerados arte hoje são vistos como objetos de decoração ou até mesmo lixo. Nesse sentido, Arthur Danto faz o seguinte questionamento: “o que eleva um objeto ao nível da arte?”. Em seu trabalho “O Mundo da arte”, escrito em 1964, ele tenta encontrar respostas para esse problema de origem filosófica da arte: “Quais seriam as condições de possibilidade para que algo como a Brillo Box fosse classificada como uma obra de arte?” e “Por que aqueles objetos idênticos a ela, as embalagens genuínas do sabão Brillo, não poderiam pleitear a mesma condição?”.

Vimos no capítulo anterior que o filósofo e crítico americano está em consonância com as ideias hegelianas. Percebe a apreciação da arte como um trabalho do intelecto e não somente experiência sensível. Essa ideia é importantíssima para compreender o mundo da arte de Danto.

Segundo Ramme (2008), essa definição de arte de Danto é uma reelaboração de Hegel. Como exposto anteriormente, o próprio Danto via em Hegel uma espécie de guia quando se tratava em filosofia da arte. Estas são as condições para que um objeto seja considerado uma obra de arte:

- 1) ter um conteúdo semântico, isto é, ser sobre alguma coisa;
- 2) projetar um ponto de vista sobre aquilo que é;
- 3) projetar este ponto de vista por meio de elipses retóricas (metáforas);
- 4) ser objeto de uma interpretação que é constitutiva de sua identidade artística; e
- 5) essa interpretação deve ser historicamente localizada num mundo da arte pertinente (RAMME, 2008, p. 91).

Segundo Silveira (2014), Danto estava convencido de que as propriedades físicas do objeto eram insuficientes para distinguir obras de arte de meros objetos e que uma obra de arte depende de um conjunto de distinções cognitivas que compõe um objeto como tal. Aplica-se então a tentativa de resolver o problema dos indiscerníveis. “Ver algo como arte requer algo que o olho não pode repudiar – uma atmosfera de teoria artística, um conhecimento da história da arte: um mundo da arte” (DANTO, 2006, p. 20). Novamente as *Brillo Boxes* de Warhol entram em cena nos escritos de Danto. Para ele, as caixas de sabão em pó de Warhol especificavam esse mundo da arte. Ao tratar das caixa Brillo, o filósofo afirma: “para um artefato, estar de tal maneira imbricado na atmosfera teórica em virtude da qual ele se fez possível como arte que, destacado desse contexto, dificilmente o constituiríamos como uma obra de arte” (SILVEIRA, 2014, p. 55).

Mas distinguir obras de arte de outras coisas não é uma tarefa tão simples, mesmo para falantes nativos, e hoje em dia alguém pode não estar cômico de estar num terreno artístico sem uma teoria artística para lhe dar conta disso. E parte da razão disso reside no fato de que o terreno é constituído como artístico em virtude de teorias artísticas, de modo que um uso de teorias, além de nos ajudar a discriminar a arte do resto, consiste em tornar a arte possível (DANTO, 2006, p. 14).

O que Danto especifica na citação anterior e sua teoria defende é que existem condições necessárias para se compreender um objeto como arte ou não arte e que nada pode ser considerado arte se não estiver contido nesse universo de fundamentação teórica ao qual ele chama de mundo da arte. Silveira (2014) então enumera o que é necessário para a formulação desse “mundo da arte”. Primeiro uma atmosfera de teoria artística e segundo o conhecimento de história da arte. É o que Danto discute em seu artigo *Art World* dando certa ênfase às caixas Brillo de Andy Warhol.

É a teoria que a recebe no mundo da arte e a impede de recair na condição do objeto real que ela é (num sentido de é diferente do da identificação artística). É claro que, sem a teoria, é improvável que alguém veja isso como arte e, a fim de vê-lo como parte do mundo da arte, a pessoa deve dominar uma boa dose de teoria artística, assim como uma quantia considerável da história da recente pintura nova-iorquina (DANTO, 2006, p. 22).

Para Ramme (2008), existe aí uma mudança radical na interpretação da arte contemporânea, a da “Era da arte”. Na era da arte, ou era estética, o objeto se eleva à condição de obra de arte com a interação entre obra e expectador, uma experiência estética. Porém com os *ready mades*, que são escolhidos em meio a objetos comuns sem nenhuma predileção à estética ou ao belo, essa concepção se modifica, pois os objetos são elevados à condição de arte graças a um contexto especial.

Esse contexto depende de uma interpretação que seja capaz de situar a obra dentro de um mundo da arte. O famoso conceito de Danto, e talvez sua maior contribuição filosófica para a arte, é o que nos permite discernir entre obras de artes, objetos comuns, decoração ou mesmo lixo, como exposto anteriormente. O mundo da arte “É o que permite a *transfiguração* do banal, como mostra Danto em um de seus livros mais conhecidos. É essa teoria que nos permite, agora sim, “ver” a diferença entre uma obra de arte e um mero objeto real” (RAMME, 2008, p. 89).

O que Arthur Danto faz é ampliar a experiência imediata e desinteressada da estética contemplativa e ampliar as interpretações a respeito do que é a arte. “Nesse sentido, a teoria de Danto marca a separação entre estética e Filosofia da Arte, uma vez que o foco de interesse filosófico passa a ser o estatuto da arte e não necessariamente a contemplação estética da obra ou suas propriedades perceptuais” (HENEQUIN, 2018, p. 67).

3.1 QUAL É O MODELO TEÓRICO DO “ART WORLD”?

De acordo com Silveira (2010), Danto na verdade se vale da teoria de Thomas S. Kuhn⁴ e seu conceito de paradigma para validar seu “mundo da arte”. O modelo do físico e filósofo estadunidense partia de uma premissa de que a ciência se constituía de adoção e abandono de teorias que eram consensuais para uma comunidade científica de determinada época. Novos fatos que contradizem o esperado abalariam a comunidade científica e seriam deixados como exceção até que as teorias correntes não conseguissem mais acomodá-los. A comunidade científica, incapaz de resolver as anomalias, passaria por uma revolução científica criando um novo paradigma que não é inferior ou superior ao seu antecessor, apenas acomoda as modificações históricas necessárias. Segundo o próprio Danto (2006, p. 14),

Na ciência, como alhures, frequentemente acomodamos novos fatos a teorias antigas por meio de hipóteses auxiliares, um conservadorismo suficientemente perdoável quando a teoria em questão é considerada por demais valiosa para ser descartada de uma vez.

“As teorias artísticas que compõem o mundo da arte formam o campo discursivo em que as obras surgem e, por extensão, fornecem seus critérios de avaliação em dado momento histórico” (SILVEIRA, 2014, p. 58). Silveira (2014) mostra que essas teorias da arte eram, de certo modo, teorias honoríficas, ou seja, o conceito de arte foi redefinido a partir de um critério escolhido. Para Danto, mesmo que essas teorias, em um momento posterior, fossem descartadas como inconsistentes, o que importava era entender que elas eram parte de uma trama que possibilitou o surgimento da obra. É esse movimento de refutações de determinadas teorias artísticas a partir de novas obras de arte o coração da teoria de Danto.

Em seu artigo o *Mundo da arte*, Danto, ao se referir às teorias artísticas, aplica o modelo analítico de Kuhn. Para ele, a Teoria da Imitação (TI), derivada no pensamento platônico, é uma teoria poderosa que explicava uma série de fenômenos relacionados à arte. Por um longo período histórico, a arte e seu conceito se valiam do mimetismo, principalmente nas artes visuais. A arte estava intrinsecamente ligada à experiência estética onde ela deveria imitar uma determinada realidade real ou ideal, e o artista que se afastava da teoria mimética era visto como perverso, louco ou inepto. Essa ideia se estendeu até o século XIX e parte do século XX quando o modelo de análise entra em crise.

Silveira (2014) nos diz que a crise à qual Danto se refere faz surgir a Teoria da Realidade (TR). Esse segundo momento da teoria artística de Danto surge a partir da leitura dos escritos de Roger Fry, que foi o responsável pelas primeiras obras dos pós-impressionistas franceses da Inglaterra nos anos de 1910 e 1912. Há então uma substituição conceitual tal qual a revolução científica de Kuhn. A TR enfatiza o caráter real em oposição ao conceito de arte mimética. Para Danto, a arte produzida a partir do

⁴ Físico e filósofo estadunidense. Seus trabalhos são voltados para o estudo da filosofia da ciência e da história da ciência. Sua grande contribuição filosófica foi seu trabalho com o conceito de paradigma.

pós-impressionismo estimula o pensamento da mesma forma que a realidade estimula o pensamento prático. As obras de arte agora não eram mais cópias do mundo real, mas sim uma nova contribuição para o mundo. Esse novo modelo teórico retirava dos artistas a alcunha de imitadores malsucedidos.

Danto (2006) afirma que a TR trouxe uma nova maneira de percepção da arte. As obras de arte voltam à categoria de coisas que a TI baniou. Atribui-se então novamente a característica de objeto real à arte.

A arte, afinal de contas, há muito tinha sido pensada como criativa (Vasari diz que Deus foi o primeiro artista) e os pós-impressionistas deveriam ser explicados como genuinamente criativos, tendo em vista, nas palavras de Roger Fry, “não a ilusão, mas a realidade” (DANTO, 2006, p. 15).

Para Danto (2006), a pintura pós-impressionista fundaria um novo espaço entre os objetos reais e cópias reais de objetos reais: essas obras seriam não cópias (*non-facsimiles*):

Desse modo, os *Comedores de batatas* de Van Gogh, como consequência de certas distorções inconfundíveis, passam a ser um não-fac-símile dos comedores de batatas da vida real. E, na medida em que esses não são fac-símiles de comedores de batatas, o quadro de Van Gogh, como uma não imitação, tinha tanto direito de ser chamado de um objeto real como o eram seus objetos putativos (DANTO, 2006, p. 16).

Outro movimento identificado por Danto é que, a partir desse novo modelo analítico e sua aceitação, outros objetos passaram pela transfiguração, ou seja, foram aceitos como arte e transferidos de museus antropológicos para museus de belas artes como armas, máscaras e outros objetos. É válido pontuar aqui que Danto, inclusive, estabelece uma distinção interessante entre objeto e obra.

A obra possui uma contraparte material, que é o objeto físico. Isso significa que a lata de sopa do supermercado é igual à contraparte material da Lata de Sopa de Andy Warhol, mas ela não é igual à obra. A interpretação seleciona aquelas características do objeto que devem ser apreciadas e que vão constituir a obra. Por exemplo, em uma pintura o peso do quadro é uma propriedade do objeto, mas usualmente não faz parte da obra, assim como o fato de ter sido pintado, por exemplo, numa terça-feira. Usualmente, as propriedades selecionadas são aquelas que podem ser tomadas como metafóricas. Por exemplo, tonalidades que evocam sentimentos, formas que podem ser lidas como símbolos, etc, etc (RAMME, 2008, p. 89).

Essa distinção ganha proporções interessantes após a mudança da TI para TR. Ramme (2008) aponta que, no caso da arte contemporânea, uma teoria é mesmo muito necessária para que possa ser compreendida e até mesmo vista! Existem alguns exemplos de obras imbuídas em uma teoria de tal forma que o “objeto” está ausente:

Para dar alguns exemplos poderia citar os trabalhos de Yves Klein (O Vazio), que consiste em uma galeria vazia, de Arman (O Pleno), uma galeria tão abarrotada que ninguém pode entrar nela durante a exposição, a galeria lacrada de Robert Barry e a de Daniel Buren e a vernissage da Brillo feita por Warhol na Califórnia e que não tinha nenhuma caixa Brillo. Ou então o concerto 4.33 de John Cage, onde nenhuma música é tocada, mas há o artista, o piano, o público, o espaço de apresentação e, principalmente, o conceito (RAMME, 2008, p. 88).

Henequin (2018) e Silveira (2014) apontam na mesma direção em demonstrar que a teoria de Arthur Danto era completamente diferente das teorias clássicas da arte e que a substituição de uma teoria por outra não era motivada por gosto, uma clara oposição aos estetas clássicos. As antigas teorias tinham como foco a experiência estética e viam na arte um modelo puramente contemplativo. As novas manifestações artísticas aceitaram outros pressupostos teóricos que as pudesse interpretar.

Para Ramme (2008), é importante destacar que a filosofia da arte e a teoria do mundo da arte de Arthur Danto se desenvolveram com base na arte contemporânea. Porém, o filósofo americano tinha a pretensão de que sua filosofia fosse mais ampla e abarcasse todas as épocas. A concepção de Danto é que a arte deve ser interpretada. Sempre que uma obra recebe uma nova interpretação, ela renasce e se transforma em uma nova obra. Portanto, a interpretação não é algo externo à obra e sim parte constituinte dela.

4 O FIM DA ARTE EM DANTO

A princípio o conceito de fim da arte nos parece absurdo ou até mesmo estarrecedor, mas não significa literalmente o fim da arte. Como ficou exposto, Danto se identificava com a obra de Hegel e a usava deliberadamente para desenvolver seus trabalhos. Hegel escreveu sobre o fim da arte por volta de 1828 e seu aluno Heinrich Gustav Hotho é o responsável pela compilação de seus estudos que dariam início aos seus Cursos de Estética. Nessa compilação, estavam reunidos alguns dos escritos e aulas ministradas por Hegel com base em seus escritos pessoais.

Ramme (2008), ao citar os Cursos de Estética de Hegel, mostra-nos a ideia do filósofo alemão a respeito da arte:

Em todas essas relações a arte é e permanecerá para nós, do ponto de vista de sua destinação suprema, algo do passado. Com isso ela também perdeu para nós a autêntica verdade e vitalidade e está relegada à nossa representação, o que torna impossível que ela afirme sua antiga necessidade na realidade efetiva e que ocupe seu lugar superior. Hoje, além da fruição (satisfação) imediata, as obras de arte também suscitam em nós o juízo, na medida em que submetemos à nossa consideração pensante o conteúdo e o meio de exposição (apresentação) da obra de arte, bem como a adequação e a inadequação de ambos. A ciência (filosofia) da arte é, pois, em nossa época muito

mais necessária do que em épocas nas quais a arte, por si só, enquanto arte, proporcionava plena satisfação. A arte nos convida a contemplá-la por meio do pensamento e, na verdade, não para que possa retomar seu antigo lugar, mas para que seja conhecido cientificamente (filosoficamente) o que é a arte (HEGEL *apud* RAMME, 2008, p. 87).

Essa concepção de Hegel divide opiniões e levanta calorosos debates no campo da arte. Foi em 1949 que o presságio de Hegel toma forma pela primeira vez em *Dialogues Philosophiques* com a “morte da arte”. A Teoria de Danto corrobora a interpretação de Hegel sobre o fim da arte, uma vez que o filósofo americano percebe a arte como um convite ao pensamento. Costa (2014) disserta que, para Danto, Hegel nunca se preocupou com o futuro da arte; ele somente apontou que a vocação da arte estava terminada em seu momento histórico.

Gilmore, em prefácio ao livro de Danto (2019), *O descredenciamento filosófico da arte*, mostra-nos que, para Hegel, o “fim da arte” significa o fim da arte em servir para a autorreflexão do Espírito, pois esta estava intimamente ligada ao material e ao sensorial para se obter o conceito mais apurado que o desenvolvimento do espírito requer. “A arte, depois do fim, é ‘libertada’, significando isso não que ela deixe de ser produzida, mas que ela já não porta o fardo de ser o modo de organização do princípio da autoconsciência do Espírito”. (DANTO, 2019, p. 14). Danto tem seu enfoque na teoria hegeliana, mas afasta-se um pouco da metafísica de Hegel e se baseia no empirismo para conceber o fim da arte. Sua tese defende que a história da arte não repousa no resultado, mas na adoção por artistas e projetos em direção a uma meta comum.

Costa (2014) diz que, para Danto, o que acaba é a organização teleológica da arte e seus modos de fazê-la e pensá-la. A liberdade ou arte liberta de Hegel é a liberdade como autocompensação:

Autocompensação porque a distinção física entre *mimesis* e realidade funciona como a base mesma da história da arte, e os indiscerníveis apontam para a impossibilidade de considerar esse critério como parte da definição de arte, porque são eles que modificam a forma como a história da arte pensava sobre a arte (COSTA, 2014, p. 12).

A teoria de Danto então aponta para a percepção da história da arte e de seu passado como indispensável para compreender o presente e que também possa almejar o futuro. Gilmore, sobre a teoria de Danto (2019), ressalta que a arte tem sido o motor em direção ao seu fim e que garante o surgimento de uma definição de arte pela qual sua própria história possa ser compreendida. Sendo assim, sobre Danto,

Podemos dizer, o seu principal argumento, ou o argumento que sustenta todos os outros: “... meu pensamento é que o fim da arte consiste no surgimento da consciência da verdadeira natureza filosófica da arte”, ou seja, o seu conceito filosófico da arte aparece como uma consequência da sua visão sobre o desenvolvimento da história da arte (RAMME, 2008, p. 87).

Para Danto, a narrativa histórica da arte possuía certas chaves mestras para explicar o que era a arte, e essas narrativas eram subsequentes a outras. O *télos*⁵ maior da arte é atingido para Danto com a questão dos indiscerníveis, tema que foi abordado anteriormente. Esses objetos de características comuns são a prova da consciência da característica filosófica da arte e que só foram possíveis devido ao desenvolvimento anterior da arte. Para Jonathan Gilmore no prefácio de *O descredenciamento filosófico da arte* (DANTO, 2019), Arthur Danto viu esse momento como espaço de grande triunfo da arte. Para ele, a partir dos indiscerníveis a arte finalmente realizou sua própria filosofia e isso se iniciou a partir da década de 1960 em Nova York na exposição *Brillo Box*.

Para Costa (2014), Danto tem noção das limitações de sua teoria ao estabelecer alguns limites da arte (*thepaleofhistory*) tomando emprestada a teoria hegeliana de que algumas partes do mundo estavam fora do mundo histórico assim como algumas partes da arte não fazem parte da arte historicamente. Assim ainda Danto segue com sua teoria e a considera utilizável.

O fim da arte não é visto como algo apocalíptico ou negativo por Danto; muito pelo contrário, é visto como um período em que a produção artística de desvincula de suas amarras históricas. “Logo, dentro da estrutura da história da arte apenas uma forma de arte é correta, aquela que se adéqua ao *télos* da história. E o que caracteriza o fim da arte é, justamente, a ausência de *télos*, permitindo afirmar que todas as formas de arte são corretas e coexistentes” (DANTO *apud* COSTA, 2014, p. 14).

Para Amaro (2009), Danto não considera o “fim da arte” como extinção dela, uma vez que a arte continua a ser produzida. O que chega ao fim é a uma determinada narrativa e não o seu tema. Há um encerramento da ideia de evolução progressiva rumo ao novo. Evocando a teoria de Kuhn, Danto afirma que a consciência da arte a respeito de si mesma é um caminho de erros teóricos que vão sendo abandonados. O fim da narrativa leva-nos a aceitar a arte e também a filosofia que a credencia.

Costa (2014) aponta que, ao chegar a seu “fim”, a arte permitiu dissociações entre técnicas ilusionistas de modo a permitir um maior aprofundamento sobre a essência da arte como tal. A modernidade na arte mostrou a todos a característica histórica e teórica da arte em todo e qualquer tempo. Danto (2019) nos mostra que a importância histórica da arte reside na formação de uma base para a filosofia da história. A arte é dependente de uma teoria que a cerque. Isso pode ser demonstrado ao se olhar para o passado de modo a perceber que a teoria não é algo externo a arte, mas constituinte dela mesma. Danto assim descreve a correlação entre objeto, arte e teoria na arte dentro da modernidade:

[...] há outra característica exposta por essa produção recente, a saber, que os objetos se aproximam de zero enquanto a teoria sobre eles se aproxima do infinito, de modo que praticamente tudo o que há no final é teoria tendo a arte finalmente se vaporizado num deslumbre de puro pensamento sobre si mesma, permanecendo, de certo modo, apenas como objeto de sua própria consciência teórica (DANTO, 2019, p. 148).

⁵ Conceito utilizado por Aristóteles para se referir ao objetivo final de algo. A finalidade maior ou a razão de ser.

Danto (2019) afirma ainda que, obviamente, a arte continuará a ser produzida pelo que chama de feitores da arte. Esses feitores da arte vivem agora em um período “pós-histórico da arte” e que esses artistas trarão à tona obras que carecem de importâncias ou significados históricos que esperamos delas desde muito tempo. Assim, o fim da arte é uma reivindicação sobre o futuro da arte, pois reclama que a história progressiva chegou ao fim (DANTO *apud* COSTA, 2014, p. 21). Para Amaro (2009), ao citar o entendimento de Hans Belting,

O “fim da história da arte” estaria para o fim de um determinado enquadramento, de um determinado artefato, no sentido de “fim de regras do jogo”. No entanto, o que se nega não é a continuidade, o prosseguimento do jogo: é a continuidade das antigas regras, dos antigos paradigmas. O jogo prosseguirá de uma outra forma (AMARO, 2009, p. 424).

5 DANTO E O PLURALISMO NA ARTE

Danto foi um filósofo da arte e um crítico dela. Sua teoria apontava que definitivamente a arte teria chegado ao seu fim, mas o estadunidense e colunista no *The Nation* dizia não ter proclamado a morte da arte e sim o fim de uma certa narrativa dela (da arte). “Senti que a minha tese era liberacionista — que agora que o fim da arte havia chegado, os artistas estavam livres do fardo da história da arte” (DANTO, 2013, p. 82). Danto percorre o caminho que aponta para um sem número de novas formas de se criar arte. A narrativa da arte como uma sequência de fases havia terminado, o caminho agora estava livre para os artistas.

Danto (2013) se baseia novamente em Hegel para explicar a sua ideia de crítica da arte após o seu fim. O que o filósofo alemão pensava era que a arte teria chegado a um novo patamar. A arte produzida na Grécia e na Europa medieval satisfazia uma necessidade espiritual e que essa forma de se pensar arte já estaria ultrapassada. A arte agora ia para o campo da reflexão, ou em seu entendimento, para a filosofia. A arte não é para nós o que foi um dia para as pessoas de tempos passados e o pensamento e a reflexão seriam capazes de sobrepujar a bela arte. “Nós temos que colocar a arte em palavras para apreender o que ela significa. Isso foi o que Hegel fez enquanto um crítico de arte, e devo confessar que é o que eu, da mesma maneira, tento fazer como um crítico de arte” (DANTO, 2013, p. 85).

Porém a visão de Danto difere da de Hegel no que diz respeito a superação da arte. Danto (2013) afirma que, em sua visão, nós não teríamos superado a arte como afirmava Hegel. Hegel era um filósofo idealista e seus escritos e teorias estavam presos em sua metafísica enquanto sua teoria da arte é uma tese histórica. “Como eu disse, nós não superamos a arte, de maneira alguma. Contudo, a arte certamente superou qualquer coisa que Hegel tivesse sido capaz de conceber como arte na década de 1820!” (DANTO, 2013, p. 86).

Danto (2011) traça a partir desse entendimento um paralelo interessante entre o pluralismo filosófico e o pluralismo na arte. O filósofo, ainda antes de se aventurar pela crítica da arte, conta-nos que em 1981 participou de um painel sobre o pluralismo

na *School of Visual Arts*, em Nova York, onde entendeu que o conceito de pluralismo na filosofia tinha uma grande aproximação com a arte e que a ideia de Hegel sobre o fim da arte poderia ser desenvolvida.

A partir da *School of Visual Arts*, segundo Danto (2011), uma espécie de conflito político entre os filósofos se tornou iminente, em que os melhores espaços de crítica e melhores posicionamentos dentro da profissão foram dados aos filósofos analíticos. Para os pluralistas, havia os filósofos analíticos e os outros. Um turbulento encontro que forçou algumas mudanças. E a partir dali Danto percebe que esse pluralismo ganhava espaço também no mundo da arte.

O novo conceito que permeava a metafísica era agora o pluralismo. A ideia de que o universo é composto de mais de uma substância é o oposto do monismo em que se acreditava que tudo era gerado a partir de uma mesma essência. O que Danto (2011) não concordava era que existisse um comportamento tribal dentro da filosofia analítica e que esse ramo da filosofia era de suma importância e também uma área muito promissora: “Monistas, dualistas e pluralistas têm, cada um, argumentos e contra-argumentos, mas nenhum deles é finalmente decisivo, a única postura defensável é a de tolerá-los todos e viver com a disjunção” (DANTO, 2011, p. 150).

O paralelo traçado com a arte para Danto (2011) é que a diversidade pode ser prejudicial à excelência e também à verdade se as questões de poder na filosofia fossem resolvidas unicamente por questões tribais. Na arte o que essa ideia significa é que não se deveria excluir nenhuma obra de arte unicamente por ser dessa ou daquela corrente, abstrata, impressionista ou cubofuturista, mas significa também que não se deve incluir determinada obra unicamente por pertencer a uma corrente. Poderia haver ali uma espécie de sacrifício da excelência à política estética. A visão de Danto, de natureza cínica, era de que o pluralismo teria transformado questões de excelência em questões de poder na filosofia e que para a arte não haveria nenhuma orientação a ser oferecida aos artistas na *School of Visual Arts*.

Danto (2011) afirma também que o que era uma questão de técnica até o século XVI se transforma em uma questão de fé no século XIX. Existia em cada novo movimento artístico um esforço para invalidar outros modos de se fazer arte. Existia um verdadeiro embate entre artistas e críticos. Danto exemplifica assim seu posicionamento ao citar Barbara Rose⁶: “Em um debate com Bárbara Rose, fiquei impressionado com a prontidão com que ela descartou como não arte – como não arte em absoluto – “60 por cento” do que estava sendo mostrado nas galerias e museus hoje” (DANTO, 2011, p. 153).

Novamente Danto demonstra sua intimidade e admiração pelos eventos desencadeados com a *pop art* dos anos 1960. Para ele, a investigação filosófica a respeito da essência da arte havia transcendido a busca pelo que deveria ser arte pura. Os artistas da *pop art*, assim como os minimalistas, trabalhavam de forma paralela aos demais artistas. A arte não tem uma aparência como definição e não deveria se submeter a características visuais. Diz mais uma vez que a diferença entre arte e não arte não pode ser visual, mas sim conceitual.

⁶ Historiadora da arte, crítica e professora universitária americana (1936-2020).

É uma questão que a filosofia da arte tem que descobrir, e tendo trazido a questão a esse ponto, o pop e o minimalismo levaram essa busca ao fim. Os artistas não mais precisam ser filósofos. Ao passarem o problema da arte para a filosofia, eles foram liberados para fazer o que queriam fazer, e nesse preciso momento histórico o pluralismo se tornou a verdade histórica objetiva. A partir da perspectiva da história, nada havia a escolher entre o *Pop*, ou o Minimalismo, ou o Realismo, ou o Expressionismo, ou qualquer coisa de que diabos você goste (DANTO, 2011, p. 155).

Por fim, Danto (2011) defende sua filosofia e sua tentativa de abarcar todos os períodos históricos da arte. Para ele, inevitavelmente o pluralismo seria a consequência de uma boa filosofia da arte e que o pluralismo na arte seria a único estado justificado que poderia haver, uma vez que não existe verdade ou falsidade no pluralismo na arte. “Variações no estilo podem ter explicação histórica, mas não justificativa filosófica, pois a filosofia não pode discriminar entre estilo e estilo” (DANTO, 2011, p. 160).

Para justificar então a crítica da arte após o seu fim, Danto (2011) aponta que as variadas agendas da crítica criavam um cenário onde era imprescindível denunciar como não arte aquilo que não estivesse em consonância com tais agendas. Mas, a filosofia devia apenas distinguir o que é arte do que é objeto real e não discriminar entre obras de arte. Nas palavras do filósofo e crítico da arte:

Algumas vezes me perguntaram como eu posso ser um crítico se sinceramente acho que a arte chegou ao fim. A resposta é que sou o tipo de crítico que sou apenas porque acredito nisso. Não tenho fundamento para excluir nada. Como Jennifer Bartlett⁷, posso gostar de tudo isso (DANTO, 2011, p. 160).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Arthur Danto (2019), o fim da história é uma frase com ressonâncias ameaçadoras graças ao período histórico no qual vivemos e temos o poder de acabar com tudo. A história chega ao fim, mas não a humanidade; o enredo se encerra, mas não os personagens. O que se inicia com o “fim da arte” não é nada apocalíptico, mas sim uma era de pluralismo artístico em que a técnica e o belo não são mais tão importantes.

Lukács (2010) aponta que movimentos artísticos como o Futurismo, o Abstracionismo, o Surrealismo e o Dadaísmo, tão citados por Danto, mesmo que buscando um novo significado para as artes e com a perspectiva de intervenção na realidade, acabam por criar um afastamento do grande público e também da realidade objetiva. A compreensão de Lukács é mais radical ao dizer a que a arte moderna não se baseou em uma revolta contra os movimentos estéticos e teorias artísticas anteriores, mas sim na ótica capitalista pertencente ao seu próprio movimento histórico de transformação. Existe aqui uma crítica à tão falada liberdade criativa desenvolvida por

⁷ Artista americana conhecida por suas obras que se aproximam do neoexpressionismo.

Danto. Essa liberdade acaba por criar modelos estéticos afastados da realidade social e colocam como centro das atenções uma realidade objetiva criada pelo capital.

Lésper (*apud* A ARTE..., 2014) também tece duras críticas à arte contemporânea chegando a acusá-la de falsa e esvaziada de inteligência. O que a crítica de arte mexicana expõe é que existe um esvaziamento da criatividade artística dando lugar a exposições cada vez mais estranhas ao entendimento do público.

Tudo aquilo que o artista realiza está predestinado a ser arte, excremento, objetos e fotografias pessoais, imitações, mensagens de internet, brinquedos, etc. Atualmente, fazer arte é um exercício ególatra; as performances, os vídeos, as instalações estão feitos de maneira tão óbvia que subjuga a simplicidade criativa, além de serem peças que, em sua grande maioria, apelam ao mínimo esforço e cuja acessibilidade criativa revela tratar-se de uma realidade que poderia ter sido alcançada por qualquer um (A ARTE..., 2014, *on-line*).

Para Lésper (*apud* A ARTE..., 2014), a arte contemporânea é elitista e realizada por uma estrutura burocrática própria que favorece as instituições e principalmente seus patrocinadores. Existe na arte moderna uma verdadeira ditadura do medíocre que retira das obras qualquer rigor técnico.

Podemos então perceber que muito da apologia à arte contemporânea de Danto, para Lésper (*apud* A ARTE..., 2014) e outros crítico da arte contemporânea, vem da disseminação da cultura de massas, já que se introduz ao público uma fruição e experiência estética desinteressada que é baseada, unicamente, no interesse pelo lucro. E por vezes as obras são de baixíssima qualidade.

Ao conceder o status de artista a qualquer um, todo o mérito é-lhe dissolvido e ocorre uma banalização. Cada vez que alguém sem qualquer mérito e sem trabalho realmente excepcional expõe, a arte deprecia-se em sua presença e concepção. Quanto mais artistas existirem, piores são as obras. A quantidade não reflete a qualidade (A ARTE..., 2014, *on-line*).

Para alguns críticos, a perspectiva da arte contemporânea em não se sujeitar a nenhum modelo de análise estético ou filosófico, em não buscar por uma originalidade ou genialidade é em si uma forma de colocar-se como superior em relação às demais.

Apesar das duras críticas de alguns artistas e alguns críticos a respeito da arte contemporânea, podemos compreender que Danto valoriza a liberdade e defende a ideia de pluralismo nas artes e que sua filosofia é de suma importância para compreender a arte contemporânea, principalmente a partir dos anos 1960 em que os conceitos tradicionais de representação, imitação ou ideais de beleza se tornaram insuficientes para explicar a arte.

REFERÊNCIAS

- A ARTE contemporânea é uma farsa: Avelina Lésper. 2014. Disponível em: <https://incubadordeartistas.wordpress.com/2014/01/15/a-arte-contemporanea-e-uma-farsa-avelina-lesper/comment-page-1/>. Acesso em: 05 mar. 2021.
- AMARO, Danielle Rodrigues. **Arte e História após o anúncio do “fim”, segundo Arthur Danto e Hans Belting**. 2009. Disponível em: http://www.ppgartes.uerj.br/spa/spa3/anais/danielle_amaro_415_426.pdf. Acesso em: 24 junho 2020.
- COSTA, Rachel. **Arthur Danto e a experiência estética**. *kriterion*, Belo Horizonte, n. 139, p. 255-269, abril 2018.
- COSTA, Rachel. O fim da arte como um começo. **Revista Redescições** – Revista online do GT de Pragmatismo, ano 5, número 2, 2014.
- DANTO, A. C. Crítica de arte após o fim da arte. Tradução de Miguel Gally *et al.* **Revista de Estética e Semiótica**, Brasília, v. 3, n. 1, jan. 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/rodri/Downloads/11904-Texto%20do%20artigo-21480-1-10-20180820.pdf>. Acesso em: 25 junho 2020.
- DANTO, A. C. Aprendendo a viver com o pluralismo. Trad. Daniela Kern. **Revista-Valise**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, ano 1, dezembro de 2011.
- DANTO, A. C. **O descredenciamento filosófico da arte**. Prefácio Jonathan Gilmore. Trad. Rodrigo Duarte. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2019.
- DANTO, A. C. O Mundo da arte. **Artefilosofia**, Ouro Preto, n. 1, p. 13-25, jul. 2006.
- DANTO, A. C. **O abuso da beleza**: a estética e o conceito de arte. Trad. Pedro Sussekind. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.
- DEGEN, Natasha. Filosofia da Arte: entrevista com Arthur Danto. Trad. de Joaquim Toledo Júnior. **Novos Estudos**: CEBRAP, São Paulo, ano 2005, v. 73, p. 127-132, 2 out. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010133002005000300009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 junho 2020.
- HENEQUIN, Eloiza. **Do mundo da arte ao abuso da beleza**: a transfiguração da natureza da arte por Arthur Danto [recurso eletrônico], Curitiba, 2018.
- LUKÁCS, Gyorgy. **Marxismo e teoria da literatura**. São Paulo. Expressão Popular. 2010.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens**: uma história de amor e ódio. Trad. Rubens Figueiredo, Rosaura Eichemberg e Cláudia Strauch. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

RAMME, N. A estética na Filosofia da Arte de Arthur Danto. **Revista Artefilosofia**, Ouro Preto, n. 5, p. 87-95, jan. 2008.

SILVEIRA, Cristiane. **“The artworld”**: a natureza teórica da arte na reflexão filosófica de Arthur C. Danto. 2010. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/25256> - Acesso em: 10 jan. 2021.

SILVEIRA, Cristiane. O mundo e os mundos da arte de Arthur C. Danto: uma teoria filosófica em dois tempos. **Revista ARS**, São Paulo, v. 12, n. 23, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2178-0447.ars.2014.82833>. Acesso em: 12 junho 2016.

As perseguições aos cristãos no Império Romano: razões estruturais e suas bifurcações

*The persecutions of Christians in the Roman Empire:
structural reasons and their bifurcations*

AMANDA SILVA BOMFIM
Discente de História (UNIPAM)
E-mail: amandabomfim@unipam.edu.br

MARCOS ANTÔNIO CAIXETA RASSI
Professor orientador (UNIPAM)
E-mail: rassi@unipam.edu.br

Resumo: Este trabalho tem por objetivo analisar o desenrolar da perseguição empreendida contra os cristãos no início do Império Romano. Objetivou-se ainda analisar quais as razões estruturais para tais ações persecutórias, como também as demais bifurcações que influenciaram na rejeição por parte dos romanos ao Cristianismo, levando-se em conta a pluralidade cultural e religiosa presente no Império. Por meio de fontes bibliográficas e webgráficas, buscou-se compreender as diferenças entre tais visões, pagã e cristã, e a influência desse conflito no seio social.

Palavras-chave: Perseguições. Império Romano. Cristianismo.

Abstract: This paper aims to analyze the unfolding of the persecution carried out against Christians in the beginning of the Roman Empire. It also aimed to analyze the structural reasons for the persecutory actions, as well as other bifurcations that influenced the rejection of Christianity by the Romans, taking into account the cultural and religious plurality present in the Empire. Through bibliographic and webliographic sources, it was sought to understand the differences between such views, pagan and Christian, and the influence of this conflict in the social environment.

Keywords: Pursuits. Roman Empire. Christianity.

1 INTRODUÇÃO

“Eu acredito no Cristianismo como acredito que o sol nasce todo dia. Não apenas porque o vejo, mas porque através dele eu vejo tudo ao meu redor”. (C. S. Lewis)

Ao observarmos o cenário do Império Romano no período da Era Cristã, um dos fatos mais interessantes e instigantes desse momento foi a perseguição empreendida contra os cristãos. No período do nascimento de Jesus Cristo, o Império desfrutava de certa paz e tranquilidade, refletidas no âmbito da sociedade por uma forte uniformização cultural, devido à acentuada presença e influência do helenismo naquela região. Como consequência dessa influência, desenrolam-se uma mistura de tradições, uma forte

miscigenação étnica e um sincretismo religioso, o que posteriormente abriria caminho para a penetração de uma religião monoteísta, o Cristianismo.

Com o decorrer do tempo, observa-se um avanço surpreendente do Cristianismo pelo Império Romano, espantosamente antes do final do século I d.C.; a Igreja Cristã já havia alcançado a região do Mediterrâneo e da Ásia Menor. Logo sobrevêm diversas perseguições em todo o Império ao longo dos dois primeiros séculos, primitivamente marcadas por um caráter local, porém, no segundo momento da Era Cristã, esta se converte em um caráter global, tendo um maior envolvimento dos próprios imperadores por meio da criação de decretos oficiais, expedidos para todo o Império; por causa disso, podemos observar um período turbulento e conflituoso entre cristãos e pagãos.

Ao observarmos a pluralidade cultural e religiosa do Império Romano, podemos notar certa tolerância por parte do Estado, mesmo este já tendo uma religião oficial: era permitida a celebração de demais cultos dentro do vasto território imperial. Logo, é curioso notar a perseguição desenrolada contra cristãos. Diante disso, surgem alguns questionamentos sobre os reais motivos que impulsionaram a perseguição apenas ao Cristianismo, dentre as demais religiões existentes no Império, como também uma possível ameaça do Cristianismo em relação à soberania do Império, além da influência do Cristianismo no seio social provocando um conflito de visões.

Mediante os problemas norteadores desta pesquisa, hipotetiza-se que grande parte da perseguição empreendida contra os cristãos é decorrente da resistência às diferenças por parte dos romanos, em especial àquelas relacionadas ao aspecto religioso: as formas de adoração, os objetos de adoração e as práticas religiosas.

Outra hipótese a se considerar está relacionada ao descumprimento das leis e decretos expedidos pelas autoridades, que tinham por objetivo restaurar os costumes romanos e manter a união do Império. Como consequência da desobediência dos cristãos, estes passam a ser acusados por diversas catástrofes acometidas no Império Romano. É importante ressaltar também que muitos governantes se utilizavam da perseguição como manobra para desviar o foco de problemas internos aliados à sua falta de habilidade política frente aos conflitos vivenciados no Império.

O Cristianismo, por meio de sua doutrina, promove uma forte mudança no meio social, trazendo a ideia de inclusão. Numa sociedade dividida em classes, na qual as pessoas pobres e sem posses eram basicamente consideradas como ninguém, estas se sentem acolhidas pela nova religião, que traz uma mensagem de esperança e igualdade para todos. Logo, essa nova ideia desagrade bastante as autoridades, que buscavam manter essas multidões aglomeradas em suas misérias e indiferenças.

Este trabalho buscou apresentar uma pesquisa de cunho exploratório, utilizando referenciais bibliográficos e webgráficos, que auxiliaram na produção e no direcionamento da pesquisa, com o objetivo de compreender e analisar os motivos que influenciaram as ações persecutórias contra os cristãos.

Buscou-se averiguar o contexto do nascimento do Cristianismo na região da Palestina, já conquistada por diversos povos, a chegada dos romanos, o modo como agiram os responsáveis pela penetração do Cristianismo no Império e como se deu a sua rápida aceitação, não deixando de mencionar tanto o importante momento que gerou a cisão entre Judaísmo e Cristianismo, quanto o embate de visões entre pagãos e cristãos,

responsável por ocasionar um intenso conflito e as duras perseguições do período contra os cristãos.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 O IMPÉRIO ROMANO NO PERÍODO DO NASCIMENTO DE CRISTO

No período do nascimento de Cristo, o Império Romano desfrutava de certa tranquilidade, em virtude de uma política centralizadora da administração do Império, com uma forte atuação do exército, as receitas do Estado superavitárias, uma poderosa rede de comunicação e, sobretudo, uma profunda influência do helenismo. Segundo Dreher (2001), no imperador estava personificada a unidade do império, ele exercia os principais cargos da república romana.

Em virtude da extensão territorial, o império foi dividido em diversas províncias, conhecidas como imperiais, senatoriais e especiais, estas últimas recebiam cuidados excepcionais em razão de algumas peculiaridades próprias, como exemplo podemos citar a província da Síria, localizada a Judéia, região na qual nascerá o Cristianismo, e a província do Egito.

Além disso, nesse período de tranquilidade surge uma forte uniformização cultural, devido à grande movimentação de pessoas nas cidades mediterrâneas, que acabam se transformando em centros culturais. Como consequência, essa movimentação facilita a miscigenação étnica, cultural, social e religiosa, em decorrência da forte atuação da cultura grega.

Naquele tempo, o Imperador Augusto ainda propiciava paz e tranquilidade ao Império. Esta paz e tranquilidade, cantada pelos poetas romanos, foram outro fator importante para a uniformização da cultura. Onde há paz, há comunicação. Além da uniformização da cultura, deparamo-nos ainda com uma forte miscigenação étnica, que também era propiciada pelas facilidades de locomoção, comércio, deslocamento de legiões, comércio de escravos. Principalmente as cidades mediterrâneas transformando-se em centros culturais, onde encontramos representantes de todas as partes do mundo (DREHER, 2001, p. 10).

O Helenismo se tornou o grande responsável pela uniformização cultural e pelo sincretismo religioso no Império, pois a cultura grega se espalhou por todo o Oriente. Promoveu-se uma forte penetração e mistura de tradições de diversos povos e culturas, encabeçada pelas práticas helênicas, gerando assim um forte sincretismo religioso.

Portanto, no âmbito da religião, devido à interpenetração de culturas, despertou assim uma diversidade de cultos, nos quais essas religiões se espalham pelo Império Romano. Logo, Roma se torna o grande centro para onde convergem todas essas religiões, facilitando assim a difusão dos cultos de mistério e diversos outros cultos e, com essa pluralidade de cultos, o sincretismo prepara o caminho para a penetração de uma religião monoteísta.

O Império era tolerante à coexistência de diversas religiões com a religião oficial dentro da jurisdição do Estado; poucas eram proibidas. Porém todos teriam liberdade para prestarem seus cultos, desde que oferecessem sacrifícios aos deuses estatais e ao imperador. No início da fé cristã, como consequência do influxo da cultura helenística no meio social, associado ao sincretismo religioso, há o nascimento de um forte ateísmo nas classes cultas, as quais passam a se concentrar principalmente em questões materiais, cumprindo assim suas obrigações religiosas não mais por um desejo pessoal, mas simplesmente como um dever civil.

Naquela época, encontramos um mundo romano influenciado por um helenismo que é, agora, uma cultura urbana e burguesa. Sua maior preocupação é o material. As classes superiores da sociedade preocupam-se com o aquém e com o material. Isso se mostra no campo da religião e da moral. Para os romanos, religião não era uma convicção pessoal, mas dever de todo cidadão. Este dever civil era cumprido através de sacrifícios no templo. Aqui não havia lugar para a “fé” (DREHER, 2001, p. 11).

Por isso, mais tarde, muitos imperadores se empenharam em reacender as tradições romanas dos seus antepassados, por intermédio de decretos e esforços conjuntos. Dedicaram-se, portanto, à reconstrução de templos, ao estabelecimento de políticas que tornavam obrigatórias o oferecimento de sacrifícios aos deuses estatais e ao imperador. Porém muitas dessas tentativas decaíram em fracasso e ironicamente abriram caminho para o estabelecimento de religiões monoteístas, como o Judaísmo e o Cristianismo.

2.2 PROVÍNCIA DA PALESTINA E SURGIMENTO DO CRISTIANISMO

A Palestina, região onde se localizava a Judeia, já havia passado por diversas conquistas e, como consequência, estas acarretaram a diáspora do povo judeu pela região. A primeira conquista do povo judeu ocorreu em 722 a.C., quando as tribos do norte foram levadas pelos assírios; certo tempo depois em 586 a.C., foi a vez de Judeia e Jerusalém serem tomadas pelos babilônicos. Com a conquista da Babilônia pelos persas, liderados por Ciro em 538 a.C., parte dos judeus retornou à Jerusalém e recebeu ajuda dos persas na reconstrução do Templo, importante símbolo da religião judaica.

A terceira onda de conquista foi empreendida pelos gregos liderados por Alexandre, O Grande, que difundirá a cultura grega nessas regiões, e posteriormente, aliada ao Judaísmo, influenciará na expansão do Cristianismo pelo Império Romano. No ano 37 a.C., Herodes sobe ao poder e permanece até o ano 4 a.C., após sua morte o reino é dividido entre seus três filhos; Jesus nasce um pouco antes de sua morte.

Portanto, todas essas conquistas deram origem à diáspora judaica; os judeus se espalham pelo Império Romano em um contingente bastante expressivo, mantendo sua unidade religiosa e cultural e adquirindo cidadania romana, além de diversos outros direitos. Por meio da prática do proselitismo presente na religião judaica, que consiste na busca por conversão de novas pessoas às doutrinas de sua religião, podem-se notar

duas importantes repercussões – em primeiro lugar, na contribuição da expansão e aceitação do Cristianismo no Império; em segundo, na colaboração também para o surgimento de um fenômeno antissemita, devido às peculiaridades do Judaísmo, que influenciará de certo modo na futura perseguição aos cristãos.

Nas cidades onde residiam no Império Romano, os judeus podiam manter livremente suas tradições cúlticas. Participavam do comércio, da agricultura, gozavam da cidadania romana e estavam inclusive dispensados do culto ao imperador, da prestação do serviço militar no sábado etc. Unido religiosa e culturalmente, esse judaísmo foi um movimento missionário. Não ficava com sua religião para si, mas queria torná-la conhecida em seu ambiente. Sentia-se responsável em relação às 'gentes' (DREHER, 2001, p. 15).

Posteriormente a religião judaica obteve reconhecimento pelos romanos, tornando-se o único povo dispensado do culto ao imperador e do serviço militar aos sábados. Importante ressaltar que, futuramente, enquanto o Cristianismo era visto como uma seita do Judaísmo pelos romanos, não sofre muitas perseguições, porém a queda de Jerusalém em 70 d.C. promoveu uma clara distinção entre tais religiões, logo o Cristianismo passa a ficar desamparado e a ser alvo dos mais terríveis enalços.

O Cristianismo nasce na região da Palestina, conquistada por fim pelos romanos e se espalha numa intensidade espantosa pelo Império Romano, sendo uma das importantes causas a diáspora judaica que abriu caminho para tamanha expansão. Um momento chave na história do Cristianismo primitivo foi o Dia de Pentecostes, que ocorreu em 30 d.C., aproximadamente cinquenta dias após a ascensão de Jesus, no qual ele teria instruído os seus discípulos para levarem a mensagem do evangelho a todos os lugares para onde fossem enviados.

Logo, inesperadamente no final do século I, a Igreja Cristã já havia se espalhado pela região do Mediterrâneo e da Ásia Menor, como consequência da diáspora judaica pelo Império e pelo notável esforço de dois missionários, Pedro e Paulo, que foram os grandes responsáveis pela disseminação do Cristianismo em diversas províncias do Império. Existia, portanto, certo tipo de perseguição para os adeptos da nova religião, mas ainda não havia um caráter jurídico nesse momento inicial, o que posteriormente mudou drasticamente, como será visto com mais detalhes adiante.

2.3 PERÍODO DAS PERSEGUIÇÕES

Antes de se adentrar especificamente no tema da perseguição, é necessário refletir um pouco sobre o início dessa relação conflituosa entre cristãos e pagãos. Levando-se em consideração a grande diversidade cultural e religiosa existente no Império e a tolerância dos romanos para com diversos povos e costumes, pode-se julgar questionável a perseguição empreendida contra os cristãos.

Segundo Silva (2011), uma das hipóteses para compreender melhor tal questionamento estaria ligada à repulsa dos romanos ao que era divergente. Os cristãos eram vistos como diferentes em decorrência de diversos motivos, como exemplo no

aspecto religioso, já que se podem citar as formas e objetos de adoração, a falta de esculturas e imagens de adoração por parte dos cristãos, logo passam a serem considerados como ateus, traidores, rebeldes e oradores ao “nada”.

As perseguições eram causadas pela rejeição a algo inclassificável, anormal. E para justificar as ações persecutórias, os romanos lançavam mão de argumentos tradicionais, como o respeito ao *mos maiorum* (“o costume dos ancestrais”) e o respeito à unidade religiosa e moral da coletividade (SILVA, 2011, p. 31).

A celebração de costumes diferentes e a não participação dos cristãos nas festas pagãs já despertava certa implicância por parte dos romanos. Portanto, quando os cristãos passam a rejeitar a adoração aos deuses e ao imperador, tornam-se alvos de perseguições, pois, no contexto romano, os deuses eram divindades poderosas e se enraiveciam quando não eram reverenciados por meio de libações e sacrifícios. Como consequência da sua ira, castigos e punições eram lançados no Império, e os cristãos se tornam os principais acusados por todos os tipos de mazelas que decorriam na sociedade.

No âmbito social e político, o Cristianismo trazia novas ideias a respeito de igualdade e inclusão, atraindo uma grande massa de pessoas pobres e marginalizadas, não sendo hostil ao Estado, mas muitas vezes se posicionava de forma contrária aos ideais das classes dominantes, que passam a ver o Cristianismo como uma ameaça à coesão do Império. A mensagem de esperança aliada a outros importantes fatores, como desobediência às leis e a negação em oferecer sacrifícios ao imperador, tornam os cristãos responsáveis pelo crime de lesa-majestade, não somente por provocar a ira dos deuses, como também por desafiar as autoridades romanas, que passam a se preocupar fortemente com a coesão do Império.

A visão romana sobre essa desobediência às leis e aos costumes, concentrava-se em uma perspectiva complexa, envolvendo o ponto de vista político, jurídico, cultural e socioeconômico, que se resumia basicamente no problema central da religião.

Resumindo, foi o choque entre duas cosmovisões religiosas que acabou gerando as perseguições, embora a questão também tivesse um elemento *jurídico*. [...] Os cristãos não haviam sido apontados como alvo especial de perseguição; as leis se aplicavam de igual modo a todos. O que não se deve esquecer, contudo, é que as leis que promoviam o bem público estavam entrelaçadas de forma visceral com o entendimento romano do sagrado. Não se pode separar os processos jurídicos da perseguição religiosa. A própria lei tinha caráter religioso e era concebida para promover determinado sistema de culto (LITFIN, 2019, p. 18).

A existência do Império estava ligada à existência do próprio indivíduo; e os cristãos, portanto, segundo o ponto de vista romano, estariam colocando em risco a unidade do Império e da sociedade, pois “[...] No Império Romano, desprezar os deuses, e em particular a divina majestade, era pôr em risco a própria tessitura social” (LITFIN,

2019, p.17). Isso representava uma ameaça política e social, e os cristãos passavam a ser considerados como rebeldes perante os romanos.

As perseguições se caracterizavam em penalizações de fé; podem-se citar execuções, torturas, confisco de bens e trabalhos forçados, dentre outros. Porém, constata-se que as perseguições eram consequência de um embate de duas cosmovisões religiosas opostas, já que os cristãos tinham em mente a doutrina da salvação, a qual consistia na concepção de que Cristo os havia “libertado do Diabo”, por isso não poderiam mais voltar às práticas da idolatria, justificativa para tal descumprimento de leis e decretos.

2.4 FASES DA PERSEGUIÇÃO

O Cristianismo foi considerado uma religião ilícita de 64 d.C. a aproximadamente 313 d.C., com a promulgação do Edito de Milão, que o transformou em uma religião lícita, sem contar o curto período no governo de Galieno (260–268 d.C.), no qual o Cristianismo foi tolerado pelas autoridades romanas. As perseguições empreendidas podem ser sistematizadas em três importantes fases.

A primeira fase é caracterizada por um caráter local e desorganizado, suscitado na maioria das vezes pelos próprios judeus, que ataçavam o povo e as autoridades romanas contra os cristãos, porém não se tinham decretos legais para condenação à morte.

Dentro desse primeiro período de perseguição, a relação entre cristãos e pagãos desde o início se caracterizou por um caráter conflituoso, porém a situação toma caminhos mais estreitos quando Roma é incendiada em 64 d.C. e Nero torna-se o principal acusado por tal desastre. Diante de tanta desconfiança, ele decide culpar os cristãos, que já eram acusados por tantos outros crimes, como infanticídio, canibalismo e incesto. Dando início à primeira onda de perseguição, os cristãos se tornam objetos de diversão: ora eram submetidos aos diversos tipos de tortura e condenados às mais duras mortes, ora eram esfaqueados por feras, crucificados, queimados vivos, dentre outros. Segundo Litfin (2019, p. 12), “[...] Apesar de ter durado pouco e de ter ficado restrita apenas a Roma, essa perseguição deixou claro que o Estado seria hostil à nova fé”.

Inaugura-se a segunda fase de perseguições com Trajano (98 – 177 d.C.) no século II. Trajano assume um posicionamento oficial em relação ao tratamento oferecido aos cristãos, mantendo as práticas cristãs na ilegalidade e concedendo maior liberdade aos magistrados locais, no que tange ao castigo e à condenação de cristãos; deve-se ressaltar que os cristãos não eram considerados criminosos comuns, pois recebiam um tratamento diferente e mais rigoroso que os demais.

As perseguições desse período são marcadas pela proibição oficial do Cristianismo, porém a perseguição não era decorrente somente do poder romano, mas também de diversas revoltas locais: se a soberania do imperador fosse ameaçada ou um grupo de pessoas denunciasse a nova religião, tornavam-se motivos suficientes para dar início a tal repressão e violência contra os cristãos. Podemos observar o relato de um cristão, transcrito de um documento de 197 d.C.:

Se realmente somos os mais nocivos dos homens, por que se nos dá um tratamento diferente daquele que se dá aos nossos congêneres na criminalidade? Um mesmo delito acaso não faz jus a um mesmo procedimento? Outros, réus dos delitos que se nos imputam, têm o direito de defender-se, pessoalmente ou mediante advogados, dá-se-lhes o direito de pleitear e alterar porque é ilícito condenar homens sem que se defendam e sem que sejam ouvidos. Unicamente aos cristãos se proíbe proferir a palavra que os inocentaria, defenderia a verdade e pouparia ao juiz uma iniquidade. Deles apenas se espera aquilo que o ódio público reclama: que se confessem cristãos. Examinar a culpa não importa [...] (BETTENSON, 2007, p. 35).

Em uma carta de Plínio a Trajano, escrita em 112 d.C., o primeiro faz alguns questionamentos sobre a condenação que deveria ser empreendida aos cristãos, casos peculiares em que cristãos ao serem acusados e pressionados pelas autoridades desistiam da nova fé e sacrificavam aos deuses romanos. Como o Cristianismo era considerado uma superstição, surgiam diversas denúncias anônimas, então Plínio pede orientação em tais casos, para que houvesse uma resolução mais rápida devido à grande lista que chegava ao tribunal com os nomes dos denunciados. Trajano, em resposta, esclarece que não deveria haver uma lei dura contra os cristãos, mas que se fossem acusados deveriam se apresentar ao tribunal e, ao serem questionados insistentemente sobre a convicção de sua fé, e estes permanecendo firmes, deveriam ser castigados, mas se negassem diante dos insistentes questionamentos, deveriam ser perdoados. Na resposta de Trajano a Plínio, pode-se observar sua política para com os cristãos:

No exame das denúncias contra os cristãos, querido Plínio, tomaste o caminho acertado. Não cabe formular regra dura e inflexível, de aplicação universal. Eles não devem ser perseguidos. Mas, se surgirem denúncias procedentes, aplique-se o castigo, com a ressalva de que, se alguém negar ser cristão e, mediante a adoração dos deuses, demonstra não o ser atualmente, deve ser perdoado em recompensa de sua emenda, por mais que o acusem suspeitas relativas ao passado. Panfletos anônimos não merecem atenção em nenhum caso. Eles constituem um mal precedente e não condizem com os nossos tempos (BETTENSON, 2007, p. 31).

Adentrando-se na terceira fase das perseguições, Décio em 250 d.C., anticristão assumido, propõe uma política diferente das épocas anteriores: de imposição do paganismo. Promulgou-se um edito para salvar a unidade do Império, com a exigência de sacrifícios, e como prova era emitido um certificado que comprovasse tal cumprimento. Isso resultou em uma perseguição violenta em todo o território; muitos cristãos fraquejam e cedem aos sacrifícios; poucos se tornam mártires nesse período; diversos líderes da igreja fogem, gerando uma fragilidade no seio das comunidades e tornando-as vulneráveis às heresias e apostasias.

Valeriano (253-260 d.C.), semelhantemente ao seu antecessor, tem uma política marcada pela opressão e despotismo para com os cristãos. Renova a perseguição em 257 d.C., sendo seus principais alvos os líderes da igreja, atacando o clero e proibindo a

celebração de cultos; assim novamente as comunidades são enfraquecidas em decorrência da desestruturação. Pode-se perceber, portanto, que Décio e Valeriano se utilizaram da perseguição como um meio para desviar o foco de seu fracasso político. Notam-se alguns aspectos da política de Valeriano:

Rumores falsos estão circulando. A verdade, porém, é esta: Valeriano enviou um Rescrito ao Senado ordenando que sejam castigados imediatamente os bispos, sacerdotes e diáconos; os senadores, cavaleiros e fidalgos romanos devem ser privados de suas propriedades e degradados; e, se persistirem na fé cristã, decapitados; as matronas, privadas de seus bens e desterradas. Qualquer membro da casa de César que confessou ou que ainda confessa ser cristão perderá seus bens e será entregue preso para trabalhos forçados nas terras do Imperador (BETTENSON, 2007, p. 46).

Com Galieno (260-268 d.C.) inicia-se um curto período de tranquilidade para os cristãos; pela primeira vez o Cristianismo passa a ser reconhecido pela lei romana, os fiéis alcançam o direito de possuir bens sem a interferência do Estado. Porém, durante o governo de Diocleciano (284-305 d.C.), instaurou-se um grande retrocesso nessa política de tolerância por parte do Estado, as perseguições retornaram e em uma magnitude bem mais intensa do que anteriormente. A Grande Perseguição caracterizou-se pela promulgação de quatro editos imperiais, dando início a uma perseguição devastadora em todo o Império, sendo mais intensa no Oriente do que no Ocidente.

Em 303, o imperador Diocleciano e outros membros da corte deram início àquela que passou a ser chamada de a Grande Perseguição. Em algumas partes do império ela durou apenas alguns anos, ao passo que em outras províncias continuou tempestuosa por uma década. Muitos crentes foram torturados e mortos de maneira brutal (LITFIN, 2019, p. 14).

Inaugurou-se, desse modo, o período mais violento em comparação com os anteriores, foi implantada a mais truculenta e aterrorizante de todas as políticas contra cristãos. Vale ressaltar que inicialmente Diocleciano, com o cargo de Augusto, tinha um comportamento favorável aos cristãos, tanto é que muitos deles já ocupavam cargos importantes do governo, porém, devido à influência e insistência de Galério (uma espécie de César, imperador subordinado ao Augusto e que em um futuro próximo viria a substituí-lo), cedeu a uma política de perseguição.

Como consequência, muitas igrejas são demolidas, livros sagrados são queimados, diversos líderes são lançados na prisão, torturados, açoitados e esbofeteados. Posteriormente, até mesmo os membros da casa imperial são alvo da repressão e não há alívio nem para o exército, no qual se realiza uma operação limpeza, pois a igreja havia se tornado muito forte dentro do Estado. Com prisões lotadas, a única alternativa tomada pelas autoridades, para desocupar o encarceramento, consiste em decretar como obrigação o oferecimento de sacrifícios, e todos que se negassem seriam executados.

Como fracasso da política implantada, Diocleciano renuncia e busca por um sucessor para dar continuidade à repressão incitada por Galério. Porém, com a crise política vivenciada nesse período nebuloso, em decorrência do desmoronamento da Tetrarquia e por não haver uma clara linha de sucessão, muitos passam a concorrer aos cargos de Augusto e César, gerando de fato uma grande desordem no cenário político.

Portanto, com a vitória de Constantino sobre Maxêncio na Batalha da Ponte Mílvia em 312 d.C., o Império desfruta de um período de paz, quando Constantino sobe ao poder. Por meio do Edito de Milão assinado em 313 d.C., encerrou-se o período de perseguição, transformando o Cristianismo em uma religião lícita; Constantino estabeleceu uma política de favorecimento da igreja. E, futuramente, foi proclamada como religião oficial do Império Romano, fruto de uma aliança entre Igreja e Estado, que, por alguns, não será vista com bons olhos, mas de qualquer modo o acordo perdurará por um longo período e influenciará os rumos de diversos setores da sociedade, transformando o destino dela própria e das futuras gerações.

3 CONCLUSÃO

O período da Era Cristã marcado por perseguições e conflitos, como consequência do confronto entre duas visões de mundo opostas, foi um longo, porém não ininterrupto de levantes contra os cristãos. Aproximadamente, dentro dos quatro primeiros séculos posteriores ao nascimento de Cristo, observou-se a existência de momentos de maiores tensões, alternados entre momentos de considerável tranquilidade para os cristãos.

No entanto, é importante salientar que o conflito entre cristãos e pagãos, sintetizados por fim na perseguição aos fiéis, na visão romana tem um aspecto mais complexo do que somente traduzido ao aspecto religioso. Essa perspectiva envolvia outras questões de âmbito social, como as esferas política, jurídica, cultural e socioeconômica, nas quais o problema central se torna a religião, pelo fato de a lei estar diretamente ligada ao aspecto religioso. Os cristãos, ao rejeitarem prestar sacrifícios aos deuses e ao Imperador, tornam-se uma espécie de ameaça política e social, ao desobedecer às leis e a desafiar a autoridade do governante, sendo culpados de pôr em risco a unidade do Império e de atrair a ira dos deuses com desastres e catástrofes.

Pelo fato de desobedecerem às leis romanas e rejeitarem os deuses romanos, os cristãos são considerados ateus ao se negarem oferecer sacrifícios segundo os costumes romanos. A legislação, na maior parte das vezes, aplicava-se de modo semelhante a todos, no que tange aos cultos e libações aos deuses e ao imperador, como forma de reacender os costumes romanos e manter a unidade do Império, poucas vezes são elaboradas leis específicas contra os cristãos, porém promovia-se uma perseguição bem intensa e, como as leis estavam associadas à religião, quando os cristãos rejeitam as leis, desobedecendo a elas, tornam-se alvos da perseguição.

Em contrapartida, na visão cristã, segundo a doutrina da Salvação presente no Cristianismo, se Cristo havia libertado cristãos do jugo do Diabo, estes não deveriam retornar à idolatria, traindo e rejeitando a Cristo. Ao considerar também a notável diferença de costumes entre cristãos e pagãos, negando-se a participar de festas e ritos

culturais, os seguidores de Cristo tornam-se pessoas híbridas, despertando considerável aversão dos romanos para com essa conduta e repulsa frente ao distinto.

Assim sendo, as ações persecutórias desenroladas contra os cristãos no Império Romano são decorrentes de um choque de visões muito complexo, resultando em intolerâncias e opressões envolvendo o aspecto jurídico para legitimar tais encaixos. Os cristãos, ao desobedecerem às leis e rejeitarem os deuses romanos, são considerados inimigos e ateus, porém, com a virada do século IV d.C. e o desmoronamento da política da Tetrarquia, Constantino ao derrotar Maxêncio, seu rival, na Batalha na ponte Mílvia, inaugura um período de descanso para a Igreja. Logo, em 313 d.C., é assinado o Edito de Milão, pondo fim às perseguições oficiais aos cristãos e dando início a um período de cada vez maior aproximação entre Igreja e Estado, instaurando um novo momento para ambos.

REFERÊNCIAS

BETTENSON, Henry (ed.). **Documentos da Igreja Cristã**. 5. ed. São Paulo: Aste, 2007. Tradução de Helmuth Alfredo Simon.

CASTOLDI, Ticiano Saulo Scavazza. **A Igreja que conquistou um Império: história da ascensão do cristianismo no império romano**. 2014. 96 f. Monografia (Especialização) – Curso de História, Centro de Ciências Humanas e Jurídicas, Centro Universitário Univates, Lajeado, 2014. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/625/1/2014TicianoSauloScavazzaCastoldi.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2021

DREHER, Martin. **A Igreja no Império Romano**. 3. ed. São Leopoldo: Sinodal, 2001.

LITFIN, Bryan M. **Conhecendo os mártires da Igreja Primitiva: uma introdução evangélica**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Vida Nova, 2019.

SILVA, Diogo Pereira da. **As perseguições aos cristãos no Império Romano (Séc. I-IV): dois modelos de apreensão**. 2011. Disponível em: <https://www.klineeditora.com/revistajesushistorico/arquivos7/ARTIGO-DIOGO-DA-SILVA.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2021.

SOUSA, Rainer. **Hebreus: Monarquia, Diáspora e Reunificação**. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiageral/civilizacao-hebraica-2.htm>. Acesso em: 01 jun. 2021.

Contribuição do teatro no desenvolvimento infantil

Theater's contribution to child development

JORDANA FONSECA KENNEDY
Discente do curso de Pedagogia (UNIPAM)
E-mail: jordanafk@unipam.edu.br

EDITE DA GLÓRIA AMORIM GUIMARÃES
Professora orientadora (UNIPAM)
E-mail: edite@unipam.edu.br

Resumo: Tendo em vista o ensino e a prática da arte teatral na escola, o presente artigo teve como desígnio apontar a contribuição do teatro, bem como a sua importância para o desenvolvimento infantil. Nesse viés, tal estudo também buscou salientar as mudanças do teatro ao longo do tempo e, como essa manifestação artística ainda é tão marcante e proveitosa, tanto no âmbito cultural e do lazer, quanto no educacional. Ademais, também foi disposto na pesquisa como a Base Nacional Comum Curricular (2018) se posiciona em relação ao ensino do Teatro na Educação Infantil, enfatizando os direitos de aprendizagem das crianças, bem como os campos de experiência que se encaixam nesse propósito. Dessa forma, foram também apontadas práticas pedagógicas voltadas para o teatro, como a utilização dos jogos de improvisação e o jogo dramático e, assim, a importância e a contribuição do teatro no desenvolvimento infantil, respondendo à problemática em questão: o teatro contribui para o desenvolvimento integral do aluno? Para o alcance do objetivo proposto, a metodologia empregada foi a pesquisa bibliográfica descritiva, fundamentada teoricamente em autores de livros e artigos publicados, tais como Paraná (2011), Silva e Lampert (2016), Santos e Santos (2012), Oliveira e Nascimento (2019), Rosseto (2012), São Paulo (2006), assim como na BNCC. Segundo o professor Vitor Henrique Paro (2013), a educação se efetiva quando a escola cria condições para que o aluno se aproprie da cultura, da história, da arte e, a partir dessa apropriação, ele se torna um ser humano-histórico. Portanto, concluiu-se que o teatro, além de proporcionar momentos de lazer, de interação, de criatividade e espontaneidade, é capaz de proporcionar o desenvolvimento integral do sujeito, assim como ampliação do seu conhecimento e do repertório cultural.

Palavras-chave: Teatro. Educação Infantil. Prática Pedagógica.

Abstract: In view of the teaching and practice of theatrical art at school, this article aimed to point out the contribution of theater, as well as its importance for child development. In this bias, this study also sought to highlight the changes in theater over time and, as this artistic expression is still so remarkable and fruitful, both in the cultural and leisure scope, as well as in the educational. Furthermore, the research also shows how the Common National Curriculum Base (2018) is positioned in relation to the teaching of Theater in Early Childhood Education, emphasizing children's learning rights, as well as the fields of experience that fit this purpose. Thus, pedagogical practices aimed at Theater were also pointed out, such as the use of improvisation games and dramatic play, and thus the importance and contribution of Theater in child development, responding to the problem in question: theater contributes to development of the student? To achieve the proposed objective, the methodology used was descriptive bibliographic

research, theoretically based on authors of published books and articles such as Paraná (2011), Silva and Lampert (2016), Santos and Santos (2012), Oliveira and Nascimento (2019), Rosseto (2012), São Paulo (2006), as well as at BNCC. According to Professor Vitor Henrique Paro (2013), education is effective when the school creates conditions for the student to appropriate culture, history, art, and from this appropriation, he becomes a historical human being. Therefore, it is concluded that the Theater in addition to providing moments of leisure, interaction, creativity and spontaneity, it is also able to provide the full development of the subject, as well as expansion of their knowledge and cultural repertoire.

Keywords: Theatre. Child education. Pedagogical Practice.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve como principal objetivo destacar, por meio de um estudo, a contribuição de práticas teatrais para o desenvolvimento infantil e, consequentemente, a sua importância. Segundo o professor Paro (2013), a educação se efetiva quando a escola cria condições para que o aluno se aproprie da cultura, da história, da arte e, a partir dessa apropriação, ele se torna um ser humano-histórico. A partir dessa concepção, torna-se imprescindível que a escola tenha em seu projeto curricular a adesão ao ensino de Arte, mais especificamente, o teatro, como forma de desenvolvimento social, cognitivo e motor do aluno. Brecht (*apud* OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2019) afirma que, dentre todas as artes, a do teatro é a mais humana e praticada, a que mais se reflete na vida real. E é, nesse sentido, que sempre houve uma necessidade humana em representar alegrias, tristezas, angústias, receios, entre vários outros. Dessa forma, o teatro sempre fez parte da nossa cultura. Desde os tempos de Platão, o teatro tem sido abordado com a intenção de educar.

A vista disto, compreendemos a importância desta pesquisa, uma vez que o teatro, de fato, contribui com o desenvolvimento do ser humano como um todo. É a partir da vivência com práticas teatrais que o aluno irá usufruir de todos os benefícios e conhecimentos que essa manifestação é capaz de proporcionar.

A temática em questão foi escolhida uma vez que a prática teatral fornece o desenvolvimento pleno do indivíduo. Ainda que essa manifestação artística seja reconhecida e levemente abordada em sala de aula, há muitos aspectos que devem ser repensados pela escola, uma vez que, em sua maioria, só é trabalhado em datas comemorativas ou de forma sucinta dentro da disciplina de Arte.

O teatro, quando inserido na prática pedagógica do professor, traz inúmeros benefícios para os alunos, como o desenvolvimento da criatividade, da confiança em si mesmo, das habilidades de fala e leitura, auxilia na memória, na concentração, promove a socialização e, principalmente, o desenvolvimento pleno do ser humano.

Atentando para o fato de que a escola é um espaço de conhecimento, aprendizagem e também de prazer, torna-se necessário que as instituições de ensino saibam abordar a temática teatral adotando a Abordagem Triangular de Barbosa, para que os alunos se apropriem desse conhecimento de forma efetiva, sabendo não só fazer interpretações ou jogos teatrais, como também conhecer a história do teatro ao longo do tempo e suas influências, que permeiam ainda hoje.

Ademais, vale destacar que muitos alunos não conhecem a origem e história do teatro e, tampouco, já assistiram a um espetáculo teatral. Nesse sentido, percebe-se a importância de o educador adotar em sua prática pedagógica aulas que abrangem o teatro de diversas formas, cooperando assim, com a descoberta e ampliação do repertório cultural destes alunos. O teatro é promissor, prazeroso e um meio de conhecimento para todo o ser humano.

Considerando o cenário atual quanto ao ensino da Arte, especificamente o teatro como prática pedagógica, este estudo buscou resultados para a seguinte problemática: “O teatro contribui para o desenvolvimento integral do aluno?”. Dessa forma, este trabalho buscou responder a esta questão com o auxílio teórico de autores renomados e, em sua maioria, especializados no tema, tais como São Paulo (2016), Silva e Lampert (2016), Rosseto (2012), Santos e Santos (2012); Oliveira e Nascimento (2019), BNCC (2018), entre vários outros.

Nesse viés, como hipótese, é possível afirmar que, ao introduzir práticas teatrais em seu fazer pedagógico, o educador proporciona momentos de aprendizagem, de prazer, de interação, de conhecimento, de cultura, de expressão e inúmeros outros pontos que vão contribuir para o desenvolvimento integral do aluno.

Este trabalho teve como intuito investigar a contribuição e a importância do teatro no desenvolvimento integral da criança. Como objetivos específicos, buscou-se refletir sobre o potencial das atividades teatrais como espaços privilegiados de comunicação, interação, conhecimento e criatividade, no processo ensino/aprendizagem, bem como acentuar o histórico da Arte Teatral e suas mudanças ao longo do tempo e os aspectos que se mantêm ainda hoje; averiguar o que a Base Nacional Comum Curricular traz quanto ao ensino do teatro no desenvolvimento infantil; destacar como o teatro se faz presente na vida humana desde os primórdios, ressaltando a sua importância no desenvolvimento do sujeito, bem como do seu repertório cultural.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O HISTÓRICO DA ARTE TEATRAL

Desde os primórdios da existência humana, a manifestação teatral se fez presente, ainda que não fosse conhecido por este nome. Ao contar histórias, exercer a comunicação e, também, ao imitar o comportamento animal durante suas caças, o homem das cavernas já desempenhava práticas teatrais. Houve uma época em que o teatro era considerado sagrado, uma vez que era utilizado para a realização de rituais de invocação aos deuses, através da encenação, do canto e da dança, o que perdurou por algum tempo.

Nesse viés, Paraná (2011, *on-line*) considera que foi apenas na

Grécia Antiga que o teatro recebeu este nome. Derivado dos verbos “ver, enxergar”, tendo como significado “lugar de onde se vê”, nos leva a associar a estrutura antiga e, ao mesmo tempo, moderna e permanente de um auditório.

Ainda nesta linha de pensamento, segundo Paraná (2011), na Grécia antiga, por volta do século V a. C., muitas celebrações eram realizadas em homenagem e agradecimento a Dionísio, divindade relacionada ao vinho, às festas, à fertilidade. Essas celebrações eram reconhecidas como “ditirambo” que,

[...] desempenhado nas festas dionisiacas, se constituía em um hino narrativo de tema heroico, não mimético, cantado, com acompanhamento da flauta, por um coro de cinquenta homens ou garotos ao redor de um altar. Os hinos ditirâmbicos, portanto, eram performances fundamentais nos festivais que visavam à adoração e ao culto de Dioniso (GERALDO; OLIVEIRA, 2016, p. 60).

Nesse sentido, Dias (2019) salienta que, à medida que a festa dionisiaca evoluía, foram surgindo os chamados diretores de coro, que eram compostos pelos narradores da história, relatando, assim, danças e canções. Seu primeiro diretor de coro e dramaturgo foi Téspis, importante figura para o desenvolvimento do ditirambo. Téspis foi crucial para o surgimento do Teatro, quando em dado momento toma uma máscara e passa a interpretar o próprio deus Dionísio. Sua audácia o fez ser reconhecido, então, como o “criador do teatro”, primeiro ator e produtor teatral. Tais encenações aconteciam nas chamadas arenas teatrais, cuja estrutura, como já citado, conserva-se ainda hoje, porém em locais fechados em sua maioria.

À medida que o tempo passava e a república ia se expandindo, a dramaturgia grega chegou a Roma. A linguagem artística evoluiu e, ainda que tivesse seu próprio feito, o teatro romano, segundo Erwin (2016, *on-line*),

Era mais diversificado, extenso e sofisticado que os estilos que o precediam, contudo, o interesse em uma tragédia completa, por exemplo, entra em declínio em favor de outras formas de entretenimento Romano, entre elas a comédia.

Embora o teatro romano tivesse cunho de comédia, Paraná (2011, *on-line*) discorre a esse respeito afirmando que “os espetáculos de circo romanos eram violentos, se baseavam em competições entre os romanos e os cristãos os quais eram sacrificados publicamente”.

À vista disto, o caráter do teatro sofreu várias mudanças ao longo do tempo de acordo com a transição de cada época, alternando-se entre vários gêneros, sendo eles a comédia, religioso, tragédia, drama, interpretação da realidade e, a partir do século XX, como crítica social e política.

No Brasil, Paraná (2011, *on-line*) destaca que,

[...] em meados do século XVI, surge o teatro com o intuito de catequizar os índios e os colonos, tendo como figura principal o padre José de Anchieta. Apesar de no século seguinte ainda ter traços característicos do seu surgimento, o teatro ganha outra face, em que as

pessoas saíam nas ruas festejando fantasiadas, ato semelhante ao que conhecemos hoje como carnaval.

A partir de então, o teatro, especificamente no século XIX, início do Romantismo, passa a ganhar novas características e configurações. Em meados de 1838, foi impulsionado, no Brasil, por grandes escritores como Martins Pena, Artur de Azevedo, Gonçalves Magalhaes, João Caetano, Machado de Assis e José de Alencar.

Contudo, foi a partir do século XX que o teatro se tornou uma linguagem autêntica no Brasil. Dessa forma, diversas companhias foram surgindo, entre elas: O Estudante do Teatro do Brasil (TEB), em 1938; Teatro Brasileiro de Comédia (TBC) em 1948; Teatro de Arena, em 1953.

A linguagem teatral, em virtude da sua riqueza, abrange diversos gêneros: o drama, a comédia, a farsa, o teatro de fantoches, o teatro infantil, o teatro de rua, o teatro musical, entre vários outros. Portanto, é pertinente salientar que um espetáculo teatral vai muito além da sua exibição visto que, nos bastidores, há muita produção. Ou seja, a linguagem teatral é composta por vários elementos como a cenografia, o figurino, a iluminação, a maquiagem e a sonoplastia.

Na contemporaneidade é imprescindível destacar que essa manifestação cultural é valiosa no que se diz respeito tanto à educação, quanto à arte, à cultura e ao lazer. Uma sociedade que faz uso do teatro, independentemente de seu ambiente, tende a ser mais criativa, culta e crítica.

2.2 A BNCC – DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BNCC, 2018). Nesse sentido, seu objetivo é designar uma educação de qualidade por meio desse documento norteador, estabelecendo competências, habilidades e conhecimentos que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da Educação Básica.

Nesse viés, no decorrer desse documento são apontados direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, sendo eles:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas. **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes,

desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens. **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2018, p. 38).

Nessa perspectiva, é fundamental que as crianças estejam sempre em interação com o outro e com o ambiente ao seu redor, uma vez que, a partir de então, é possível perceber suas demonstrações de afeto, suas expressões, seus desejos e anseios. Esses direitos de aprendizagem buscam garantir

[...] condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2018, p. 37).

À vista disso, cabe ao professor criar condições para que os alunos vivam essas experiências, sendo capazes de explorar e desenvolver o seu eu como um todo, bem como o ambiente ao seu redor, a fim de construir o seu próprio conhecimento e apropriar-se da cultura a partir da mediação do educador.

Assim sendo, cabe ao professor planejar e selecionar materiais diversificados, que vão contribuir para que o aluno conheça e compreenda a arte teatral, saiba executá-la nas mais diversas experiências e que, acima de tudo, a partir de então, passe a ver o mundo e a si mesmo com um olhar mais amplo e crítico. Essa manifestação artística, juntamente com a mediação do professor, abrirá novos horizontes aos alunos, permitindo seu desenvolvimento pleno, como objetiva a BNCC.

2.3 OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA

Para definir os objetivos e aprendizagens da Educação Infantil, a BNCC se estruturou em cinco campos de experiência que constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.

Trevisan (2019) ressalta que, além dessas habilidades, os campos salientam atitudes, valores e afetos que são garantidos por direitos de aprendizagem às crianças

de 0 a 6 anos; dessa forma, eles vão aprender de acordo com a experiência que vivenciarem na educação infantil.

É imprescindível destacar o quanto o planejamento do professor é importante, principalmente nessa fase. A prática pedagógica do docente deve estar atrelada aos interesses e necessidades dos alunos, com planejamento e organização de atividades em que eles estejam sempre em interação com o outro e com o ambiente que os cerca, a fim de que seu desenvolvimento seja completo e efetivo.

Nesse viés, tendo em vista o ensino e a prática do teatro na Educação Infantil, visando a suas contribuições para o desenvolvimento integral do aluno, é pertinente destacar alguns campos de experiência que vão contribuir para que os objetivos sejam alcançados através da prática teatral.

Ao abordar o campo de experiência “O eu, o outro e o nós”, a BNCC ressalta que

É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista (BRASIL, 2018, p. 40).

Dessa forma, a partir de suas vivências e experiências com suas famílias, amigos, comunidade escolar e local, as crianças vão ampliando sua percepção a respeito de si e do outro e, assim, criar laços, conhecer culturas e costumes e estabelecer relações com o outro.

O campo “Corpo, gestos e movimentos” explora o mundo através dos jogos, brincadeiras e experiências fazendo o uso dos sentidos, dos gestos, dos movimentos que o corpo nos proporciona, assim, de acordo com a BNCC, “por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, as crianças se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem” (BRASIL, 2018, p. 41).

Quanto ao campo de experiência “Traços, sons, cores e formas”, a BNCC destaca:

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, 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, entre outras (BRASIL, 2018, p. 41).

Dessa forma, a partir das experiências vividas, as crianças passam a expressarem-se por várias linguagens, sendo capazes de elaborar suas próprias produções artísticas e culturais, de exercitar sua autonomia e de aguçar sua criatividade através de canções, encenações, desenhos, danças, mímicas, improvisações e diversos outros materiais e recursos disponibilizados.

2.4 A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DAS ARTES

“O objeto de conhecimento da Arte é o próprio universo da Arte”, assim destaca São Paulo (2016, p. 9). Nesse sentido, cabe às instituições de ensino aderir ao seu currículo um ensino que seja competente ao abordar as linguagens da arte, de forma que os alunos sejam capazes não só de elaborar produções artísticas, como também de se apropriar da arte, da cultura e das diversas manifestações artísticas.

Dessa forma, o aluno torna-se um sujeito crítico, culto, consciente e participativo no âmbito social em que está inserido. São Paulo (2006, p. 5) ainda acrescenta que “O ensino de arte deve propiciar um espaço favorável às descobertas realizadas pela criança, permitindo assimilá-las, transformá-las e expressá-las de forma natural e prazerosa”.

Quando se fala em Arte é pertinente salientar a Abordagem Triangular de Barbosa, que visa

À melhoria do ensino de arte, tendo por base um trabalho pedagógico integrador, em que o fazer artístico, a análise ou leitura de imagens (compreendendo o campo de sentido da arte) e a contextualização interagem ao desenvolvimento crítico, reflexivo e dialógico do estudante em uma dinâmica contextual sociocultural (*apud* SILVA; LAMPERT, 2016, p. 90).

Dessa forma, a educadora propõe que o ensino de arte se baseie nessa tríade que envolve o fazer artístico: produção propiciando o desenvolvimento do percurso individual; apreciação: construir sentido, apreciar, analisar e identificar obras de arte e seus respectivos produtores; a reflexão: pensar sobre todos os conteúdos, compartilhar, perguntar sobre o seu trabalho e do outro, isso vai permitir que o aluno compreenda o contexto em que a obra de arte foi feita. A arte não deve ser apenas apreciada, mas sim compreendida.

A Abordagem Triangular não pode ser vista como um passo a passo, uma vez que dá a oportunidade de o educador reordenar sua prática pedagógica. Segundo Barbosa “[...] trata-se de uma abordagem flexível. Exige mudanças frente ao contexto e enfatiza o contexto” (2010, p. 10, *apud* SILVA; LAMPERT, 2016, p. 91).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997) sugerem que o ensino de Arte aborde as quatro principais linguagens artísticas.

2.4.1 Artes visuais

As artes visuais são produções artísticas e culturais cujo elemento de comunicação é a expressão visual. O educador, em sua prática, deve abordar essa linguagem de forma que os alunos vivam experiências além da produção artística. Hernández (2007, p. 22, *apud* OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2019, p. 43) ressalta que, a partir dessas experiências, os alunos têm de “compreender como as imagens influenciam em seus pensamentos, em suas ações e sentimentos, bem como refletir sobre suas identidades e contextos sócio-históricos”. É importante mencionar que as artes visuais

são compostas por alguns elementos: ponto; linhas; espaço, superfície e volume; texturas; e cor.

Nesse sentido, Oliveira e Nascimento (2019, p. 44) ainda afirmam que “conhecer as linguagens visuais e suas representações no mundo contemporâneo implica na compreensão da linguagem construtiva, que se modifica, que está em constante construção, desconstrução e reconstrução”. Partindo dessa alegação, vale ressaltar como abordar o ensino das artes visuais tendo em vista a Abordagem Triangular, segundo São Paulo (2006, p. 12):

1. *O fazer artístico*: desenho, pintura, colagem, escultura, gravura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, histórias em quadrinhos, produções informatizadas, etc... Apropriação desse fazer; reconhecimento e utilização dos elementos da linguagem visual representando, expressando e comunicando por imagens; experimentação, utilização e pesquisa de materiais e técnicas; busca de uma forma pessoal de expressão. 2. *Apreciação significativa*: convivência com produções visuais (originais e reproduzidas) e suas concepções estéticas nas diferentes culturas (regional, nacional e internacional); identificação de significados expressivos; reconhecimento e experimentação de leitura dos elementos básicos da linguagem visual; identificação de algumas técnicas e procedimentos artísticos presentes nas obras visuais... 3. *Produção cultural e histórica*: observação, estudo e compreensão de diferentes obras de Artes Visuais, artistas e movimentos artísticos produzidos em diversas culturas (regional, nacional e internacional) e em diferentes tempos da história; reconhecimento da importância das artes visuais na sociedade e na vida dos indivíduos; identificação de produtores em artes visuais como agentes sociais de diferentes épocas e culturas; contato frequente, leitura e discussão de textos simples, imagens e informações orais sobre artistas, suas biografias e suas produções; frequência a museus, galerias, exposições, mostras, ateliês, oficinas.

2.4.2 Música

A todo o momento, desde o nosso nascimento, estamos cercados por sons ao longo do nosso dia a dia, de música, do trânsito, de conversas, da natureza, entre vários outros. Na escola não é diferente, portanto é necessário que os educadores saibam trabalhar com a diversidade e tecnologia dos objetos sonoros, incorporando em sua prática os desejos, os gostos, as preferências e a própria vivência de seus alunos, para que não haja exclusão e, assim, ampliar seus repertórios.

Dessa forma, reflete Jeandot (1997, p. 12, *apud* OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2019, p. 82), “a música é uma linguagem universal, mas com muitos dialetos, que variam de cultura para cultura, envolvendo a maneira de tocar, de cantar, de organizar os sons e definir as notas básicas e seus intervalos”.

Os sons são compostos por propriedades que os caracteriza, sendo estas a altura, o timbre, a intensidade e a duração. Além disso, é importante ressaltar os diferentes tipos de instrumentos musicais: de sopro, de corda, de percussão, de teclado

e os eletrônicos. São Paulo (2006, p. 13) propõe que a prática pedagógica voltada para o ensino da música seja pautada nos conteúdos seguintes:

1. *O fazer artístico*: interpretações, arranjos, improvisações e composições dos próprios alunos (individual e grupal) baseados nos elementos da linguagem musical; experimentação, seleção e utilização de instrumentos, materiais sonoros, equipamentos e tecnologias; canto, notação musical, criação de letras de canções; traduções simbólicas de realidades interiores e emocionais por meio da música... 2. *Apreciação significativa*: percepção e identificação dos elementos da linguagem musical; identificação de instrumentos e materiais sonoros; percepção das conexões entre as notações a linguagem musical; discussão de características expressivas e da intencionalidade de compositores e intérpretes... 3. *Produção cultural e histórica*: movimentos musicais e obras de diferentes épocas e culturas associados a contextos históricos, sociais, geográficos, observados na sua diversidade; fontes de registro e preservação (partituras, discos...) músicos como agentes sociais: vidas, épocas e produções; transformações de técnicas, instrumentos, equipamentos, na história da música; a música e sua importância na sociedade e na vida dos indivíduos; os sons ambientais, naturais e outros, de diferentes épocas e lugares e sua influência na música e na vida das pessoas; músicas e apresentações musicais e artísticas das comunicações presentes em sua localidade (livros, revistas, vídeos, filmes e outros tipos de registros em dança), assim como junto a grupos de dança, manifestações culturais e espetáculos; registros pessoais para sistematização das experiências observadas e documentação consultada.

2.4.3 Dança

Desde os primórdios, a dança está presente em nossas vidas. É através dela que expressamos os mais diversos sentimentos. Na escola, a dança deve ser vista muito além de uma prática para relaxamento, uma vez que esta “tem conteúdos próprios, capazes de desenvolver aspectos cognitivos que, uma vez integrados aos processos mentais, possibilitam uma melhor compreensão estética da arte” (PARANÁ, 2008, p. 73).

A dança possui três elementos essenciais: movimento corporal, espaço e tempo. Além disso, Oliveira e Nascimento (2019, p. 102) destacam:

Enquanto manifestação sociocultural, a dança apresenta-se sob formas diferentes, expressando distintos diferentes como: o balé, o sapateado, as valsas, as danças indígenas (caboclinhos, caiapós), o pagode, o rock, o funk, o samba, a dance music, as danças narrativas, o carnaval, as festas juninas, as festas religiosas com a festa do Divino, as bailadas populares (folguedos) ou danças dramáticas como o Bumba-meu-boi, a capoeira, o frevo, o maracatu, as pastorinhas, a quadrilha, tambor-de-crioula, o lundu, o maxixe, o batuque, o samba-reggae, axé-music e o forró.

Diante disso, São Paulo (2006, p. 14) propõe o ensino da dança baseado em

1. *O fazer artístico*: interpretações, arranjos, improvisações e composições dos próprios alunos (individual e grupal) baseados nos elementos da linguagem da dança; criação de pequenas coreografias...
2. *Apreciação significativa*: reconhecimento de e distinção das diversas modalidades de movimentos e suas combinações como são apresentadas nos vários estilos de dança; identificação de forma, volume, peso, formas de locomoção, deslocamento, orientação no espaço, direções, planos, velocidade, tempo, ritmo, desenho do corpo no espaço...
3. *Produção cultural e histórica*: identificação e reconhecimento da dança e suas concepções estéticas nas diversas culturas, considerando as criações regionais, nacionais e internacionais; contextualização da produção em dança e compreensão desta como manifestação autêntica, sintetizadora e representante de determinada cultura; identificação dos produtores em dança como agentes sociais em diferentes épocas e culturas; pesquisa e frequência às fontes de informação e comunicação presentes em sua localidade (livros, revistas, vídeos, filmes e outros tipos de registros em dança), assim como junto a grupos de dança, manifestações culturais e espetáculos; registros pessoais para sistematização das experiências observadas e documentação consultada.

2.4.4 Teatro

A manifestação teatral se perpetua desde os primórdios da vida humana, e é uma das manifestações que mais se conecta com nossa vida real no que se diz respeito à comédia, ao romance e a tragédia, ao utilizar do corpo, da voz, da imaginação, da fantasia. E, nesse sentido, Oliveira e Nascimento (2019, pag. 74) afirmam que “podemos ser o que queremos ser, podemos dizer, odiar, sorrir. O teatro nos faz transcender, e neste aspecto reside a diferença entre a vida e o teatro, isso revela a dialética que nos faz afirmar o teatro como a representação da vida”.

É nítido como nosso sistema de ensino é precário no que se diz respeito ao ensino das quatro manifestações artísticas, sobretudo o teatro, que são usadas em apresentações das datas comemorativas, sem que haja um estudo aprofundado a respeito do tema em questão, ou seja, sem que haja a prática da Abordagem Triangular.

Nesse viés, a arte teatral deve ser trabalhada tendo em vista o desenvolvimento pleno do aluno. É preciso que, além de participar e produzir jogos e encenações teatrais, o aluno conheça a história do teatro e os diferentes espetáculos teatrais ao longo dos anos e das épocas, sejam eles locais ou não. Nesse sentido, é necessário que ele tenha conhecimento do processo histórico e que se aproprie dos conhecimentos e da cultura, uma vez que, assim, ele estará de fato adquirindo conhecimentos significativos e expandindo seu repertório cultural.

Contudo, torna-se necessário que o educador adote em sua prática pedagógica os seguintes exemplos de como trabalhar com a linguagem do Teatro, segundo São Paulo (2006, p. 14):

1. *O fazer artístico*: jogos de atenção, observação, improvisação, reconhecimento e utilização dos elementos da linguagem dramática: espaço cênico, personagem e ação dramática; experimentação e articulação entre as expressões corporal, plástica e sonora; pesquisa, elaboração e utilização de cenário, figurino, maquiagem, adereços, objetos de cena, iluminação e som; exploração das competências corporais e de criação dramática; utilização da expressão e comunicação na criação teatral; interação ator-espectador; criação de textos e encenação com o grupo; 2. *Apreciação significativa*: compreensão dos significados expressivos corporais, textuais, visuais, sonoros da criação teatral; observação, apreciação e análise das diversas manifestações de teatro; reconhecimento e compreensão das propriedades comunicativas e expressivas das diferentes formas dramatizadas (teatro em palco e em outros espaços, circo, teatro de bonecos, manifestações populares dramatizadas, etc.); 3. *Produção cultural e histórica*: identificação das manifestações e produtores em teatro nas diferentes culturas e épocas; pesquisa e leitura de textos dramáticos e de fatos da história do teatro; frequência junto aos grupos de teatro e às fontes de informação, documentação e comunicação presentes em sua região; elaboração de registros pessoais para sistematização das experiências observadas e da documentação consultada.

2.5 A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM O TEATRO

A prática pedagógica com o teatro deve ser desenvolvida para atender a certas expectativas educacionais, pois engloba as circunstâncias da formação, dos espaços-tempos escolares, das opções da organização do trabalho do educador.

De modo geral, a prática pedagógica diz respeito à organização do planejamento pedagógico até a realização deste, ou seja, engloba todas as atividades, rotinas e momentos que fazem parte do dia a dia dos educandos, é a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, como pontuam Santos e Santos (2012, p. 10) sobre o ensino e a prática do teatro na escola, é necessário considerar:

A prática pedagógica e a didática que o docente utiliza é fundamental para que ocorra essa interação do teatro com os diversos eixos da aprendizagem, proporcionando uma interdisciplinaridade de conteúdos, pois o teatro não deve ser trabalhado apenas nas disciplinas de artes.

É importante considerar que, para que haja uma prática pedagógica, tem de se levar em consideração a práxis, ou seja, uma ação reflexiva sobre sua prática, a fim de estabelecer mudanças necessárias para que o processo de ensino-aprendizagem se torne efetivo. De acordo com Freire (*apud* LYRA, 2015, p. 26), “o professor deve sempre buscar o novo, ampliando assim os seus conceitos perante a sociedade, o teatro engaja neste meio de pesquisa, transformando o ensino tradicional em moderno”.

Ao dispor de aulas que abrangem a linguagem do teatro, o educador estará abrindo um leque de conhecimentos e possibilidades para o aluno desenvolver seu repertório cultural, além do seu próprio eu, seu poder de criatividade. Nesse sentido, Reverbel (1997, p. 25, *apud* SANTOS; SANTOS, 2012, p. 3) destaca que, na escola,

O ensino do teatro é fundamental, pois, através dos jogos de imitação e criação, a criança é estimulada a descobrir gradualmente a si própria, ao outro e ao mundo que a rodeia. E ao longo do caminho das descobertas vai se desenvolvendo concomitantemente a aprendizagem da arte e das demais disciplinas.

Nesse sentido, destacamos algumas maneiras de desenvolver a prática pedagógica com o teatro no ambiente escolar:

2.5.1 Os jogos de improvisação como metodologia de ensino de teatro

Os jogos de improvisação são atividades em que, diante de uma situação proposta pelo professor ou pelos próprios alunos, eles estarão desenvolvendo sua capacidade de criatividade e espontaneidade, além da desenvoltura no aspecto físico e linguístico.

Nesse momento, a criança também estará desenvolvendo a competência de expressão: do corpo, da fala, dos gestos, dos sentimentos e emoções. Rosseto (2012, p. 13) ainda acrescenta:

Importantes habilidades cognitivas são desenvolvidas por meio dos jogos improvisacionais, incluindo a capacidade de organizar o pensamento, de perceber e de analisar, de avaliar e de raciocinar, de discernir entre o todo e as partes, de lidar com a complexidade e com a ambiguidade, e de colaborar com os outros, a fim de alcançar um objetivo comum – a proposta cênica.

É imprescindível ressaltar que o jogo de improvisação pode e deve ser usado em outras disciplinas, não focando somente nas aulas de Arte, uma vez que ele oferece diversas possibilidades para o professor trabalhar diferentes temas de forma mais lúdica, visando sempre à aprendizagem do aluno de forma prazerosa.

2.5.2 Exercícios de jogo dramático

Para Peter Slade (*apud* SANTOS; SANTOS, 2012, p. 6), o jogo dramático infantil não é uma atividade inventada, mas o comportamento real dos seres humanos. Para ele, o jogo dramático é capaz de promover uma libertação emocional e, assim, fornecer uma autodisciplina interna.

Nesse sentido, o jogo dramático é dividido em duas formas: o jogo projetado e o jogo pessoal. No jogo projetado, a criança não utiliza o seu corpo, porém faz o uso da sua mente, ou seja, ao brincar ela utiliza objetos. No segundo caso, o aluno se entrega

por completo, fazendo o uso tanto do corpo, quanto da mente, ou seja, aqui ele está representando algum personagem.

O jogo dramático é um jogo de improvisação espontânea, muitas vezes ligada à representação da realidade. Dessa forma, as crianças expressam seus desejos e anseios, o que favorece a prática do professor para ensiná-las a lidar com seus próprios sentimentos. Para Rosseto (2012, p. 16), “o jogo dramático instiga a criança a pensar, a lembrar, a criar e a experimentar, uma vez que o 'faz-de-conta' não intenciona uma apresentação pública nem qualquer outra preocupação de ordem estética”. O autor ainda cita algumas sugestões de Slade (1978) para que o professor possa intermediar os processos dramáticos:

Aceitar e utilizar as sugestões das crianças e acrescentar, se julgar necessário, alguma coisa de seu; Oferecer menos orientação para o que fazer, evitando mostrar ou contar como deve ser feito; Permitir a representação de muitos personagens e temas que o educador não aprova – o critério adulto deve ser livre de preconceitos; Apresentar pedaços de tecidos ao invés de roupas acabadas, pois as crianças podem continuar a criar com os panos; Evitar o uso de um palco formal e de peças escritas, uma vez que esses elementos interferem na absorção e na sinceridade se forem experimentados cedo demais; Usar vários ruídos para inspirar as crianças a criarem: tambores, apitos, latas velhas, lixa de papel, dois paus, etc. (ROSSETO, 2012, p. 17).

Assim, compreende-se a importância do jogo dramático, tendo em vista o desenvolvimento emocional do aluno. Vale ressaltar que, ainda que esse jogo seja uma atividade de interpretação livre, é imprescindível que haja um planejamento para que os professores saibam conduzir esta prática sem que o jogo perca seu sentido.

2.6 A CONTRIBUIÇÃO DO TEATRO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O teatro na escola é, acima de tudo, uma ferramenta de aprendizagem. Quando inserido na prática pedagógica, tem como fruto muito mais que um momento de recreação, pois é através desses jogos, de drama ou de improvisação, que o aluno vai sentir prazer no brincar, ao mesmo tempo em que estará aprendendo. Como afirmam Santos e Santos (2012, p. 10), “o teatro contribui para o desenvolvimento da expressão e comunicação e favorece a produção coletiva de conhecimento da cultura, seja ele no valor estético ou educativo”.

Nesse sentido, o jogo, em sua essência, tem uma intenção e uma função no que se diz respeito ao desenvolvimento motor e cognitivo do aluno. Para tanto, quando se tem um planejamento, nas diversas atividades, o aluno irá despertar seus sentimentos e emoções, sendo capaz de expressá-los. Cada vez mais o estudante se mostrará concentrado, criativo, além de perceber uma evolução na sua desenvoltura.

Ainda vale ressaltar que, em todo esse processo, o discente estará em constante interação com o meio e com o outro e é, então, que a aprendizagem se efetiva. Spolin relata que “Se o ambiente permitir pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo

permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar". (2010, p. 3, *apud* PINTO, 2013, p. 7).

Explicitando sobre a importância do teatro para o desenvolvimento infantil, o PCN de Arte, segundo Santos e Santos (2012, p. 84), enfatiza:

O teatro, no processo de formação da criança, cumpre não só a função integradora, mas dá oportunidade para que ela se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade mediante trocas com os seus grupos. No dinamismo da experimentação, da influência criativa propiciada pela liberdade e segurança, a criança pode transitar livremente por todas as emergências internas integrando imaginação, percepção, emoção, intuição, memória e raciocínio.

É imprescindível destacar que, a partir dessas aulas, muito alunos vão entrar em contato com uma manifestação artística cultural que pode não fazer parte da sua vivência. Nesse sentido, cabe ao professor dispor de um material amplo e diversificado, a fim de que o aluno não só saiba como praticá-lo, bem como se aproprie dessa manifestação. É necessário que, acima de tudo, os alunos conheçam o que de fato é o teatro e como este foi e é de grande importância ainda hoje, não só para o meio cultural e artístico, como também para o desenvolvimento do ser humano, a fim de que o conhecimento se torne efetivo, aumentando assim seu repertório cultural.

O teatro como atividade escolar abre um leque de possibilidades, pois abrange diversos assuntos, além de que é possível incorporar em sua prática todas as outras três manifestações artísticas: artes visuais, dança e música. Durante esses jogos, a criança passa a olhar para si e para o mundo de forma diferente.

Neste viés, Reverbel (1997, p. 34, *apud* SANTOS; SANTOS, 2012, p. 7) afirma:

As atividades de expressão artística são excelentes recursos para auxiliar o crescimento, não somente afetivo e psicomotor como também cognitivo do aluno. O objetivo básico dessas atividades é desenvolver a autoexpressão do aluno, isto é, oferecer-lhe oportunidades de atuar efetivamente no mundo: opinar, criticar e sugerir.

É de grande valia que as escolas propiciem aulas e atividades usando o teatro, uma vez que ele traz inúmeros benefícios para o desenvolvimento motor, psíquico e cognitivo da criança. Por meio dos jogos de imitação, de dramatização, a criança é estimulada a olhar de forma mais profunda para o mundo, para o outro e para si mesmo, além dos diversos conhecimentos que ela vai adquirir ao longo deste processo.

3 METODOLOGIA

O presente trabalho visou destacar a contribuição dos jogos teatrais no desenvolvimento integral do aluno, bem como a sua importância. Para tanto, utilizou-se de uma pesquisa bibliográfica descritiva, fundamentada teoricamente em autores como

Paraná (2011), Silva e Lampert (2016), Santos e Santos (2012), Oliveira e Nascimento (2019), Rosseto (2012), São Paulo (2006), assim como na BNCC (2018).

A pesquisa bibliográfica foi realizada em sites, livros e artigos, por meio de pesquisa via web. A abordagem desta pesquisa foi de cunho qualitativo e, nesse sentido, foram utilizados textos coletados entre os anos de 1998 a 2019.

4 CONCLUSÃO

Embora o teatro seja uma manifestação artística antiga, é notável a sua contribuição para o desenvolvimento integral do ser humano. Por muito tempo essa arte foi usada como forma de entretenimento, de lazer e até em rituais religiosos e hoje se compreende a importância e a necessidade das práticas teatrais no ambiente escolar, tendo em vista o desenvolvimento infantil.

É imprescindível destacar a presença do teatro em todos os aspectos da nossa vida desde os primórdios. Baseado em nossos sentimentos, na nossa essência, essa arte vem acompanhando a evolução do ser humano e, assim, evoluindo cada vez mais. Nesse sentido, percebe-se, hoje, gradativamente, a necessidade da inserção de práticas pedagógicas com o teatro em sala de aula, uma vez que tais práticas vão favorecer o desempenho individual e coletivo dos alunos, juntamente com seus professores.

Portanto, concluímos que é por meio dos jogos de dramatização e improvisação que os alunos vão adquirir e desenvolver as diversas habilidades que essas práticas podem proporcionar, como as da imaginação, da fala, da leitura e escrita e ainda da criatividade. O contato direto com essa arte vai possibilitar a ampliação do repertório cultural dos alunos e, muitas vezes, traz um mundo completamente novo e cheio de descobertas e possibilidades.

É de tamanha validade considerar a importância do papel do educador para esse propósito. É proeminente que o professor planeje cada uma dessas atividades, a fim de que se alcancem os objetivos propostos e, ainda, organizar e apresentar um material amplo e diversificado para que a arte seja não só apreciada e produzida, mas sim compreendida e que o aluno, de fato, se aproprie dessa manifestação.

Em suma, é oportuno que as escolas, juntamente com o corpo docente, se unam para ir à busca de um único propósito: a adoção de práticas teatrais em sala de aula, nas distintas disciplinas, bem como na criação de projetos acerca do tema.

Com esta pesquisa, esperamos contribuir para os estudos dos alunos de cursos de Pedagogia, bem como para a formação continuada de professores que buscam um novo contexto de ensino, levando para o ambiente escolar práticas pedagógicas lúdicas que vão contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos e para que ambos tenham uma perspectiva contemporânea quanto ao ensino e prática do teatro na escola.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (orgs.). **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 março 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998. 116 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2021.

DIAS, Fabiana. Teatro Grego: uma das mais ricas formas de arte na Antiguidade. **Educa mais Brasil**. 2019. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/artes/teatro-grego>. Acesso em: 29 fev. 2021.

ERWIN, Wagner. **Teatro romano**. Licenciatura em Teatro. 2016. Disponível em: <https://licenciaturateatroiffuminense.wordpress.com/author/erwinwagner/>. Acesso em: 30 fev. 2021.

LYRA, J. H. Glaciene. O teatro, a aprendizagem e a Educação. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, ano MMXV, N°. 000067, 2015. Disponível em: <https://semanaacademica.com.br/artigo/o-teatro-aprendizagem-e-educacao-infantil>. Acesso em: 05 março 2021.

OLIVEIRA, Edite Colares; NASCIMENTO, Maria Valcídea do. **Artes plásticas: introdução à arte educação**. 3 ed. Fortaleza: Eduece, 2019. 144 p. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/432451/2/Livro%20Introducao%20a%20Arte%20Educac%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

OLIVEIRA, Flávio Ribeiro de; GERALDO, Lidiana Garcia. Ditirambo: culto e louvor a Dionísio. **Hélade**, v. 2, n. 3. São Paulo, 2016. Disponível em: http://www.helade.uff.br/v2n3/helade_v2_n3_flavio_e_lidiana.pdf. Acesso em: 30 fev. 2021.

PARANÁ. Secretaria da Educação do. **Breve história do teatro**. Curitiba, 2011. Disponível em: <http://www.arte.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=179>. Acesso em: 29 fev. 2021.

PARO, Vitor Henrique. Gestão Escolar Democrática – Prof. Vitor Henrique Paro (Entrevista Completa). **YouTube**, 22 de jun. de 2013. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=WhvyRmJatRs&ab_channel=VitorHenriqueParo. Acesso em: 07 de março 2021.

PINTO, Adriana Luiza Signor. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: jogos teatrais, de Viola Spolin, como ferramenta pedagógica no ensino da Arte**. 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unicentro_arte_pdp_adriana_luiza_signor_pinto.pdf. Acesso em: 06 mar. 2021.

ROSSETO, Robson. **Jogos e improvisação teatral**. Guarapuava: UNICENTRO, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/857/5/Jogos%20e%20improvisa%C3%A7%C3%A3o%20teatral%20perspectivas%20metodol%C3%B3gicas.pdf>. Acesso em: 20 março 2021.

SANTOS, Alinne Neyane dos; SANTOS, Alice Nayara dos. **O teatro e suas contribuições para a educação infantil na Escola Pública**. 2012. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/raul/geografia_humana2017/teatro_educacao.pdf. Acesso em: 30 fev. 2021.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **O ensino de arte nas séries iniciais: ciclo I**. Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas; organização de Roseli Cassar Ventrella e Maria Alice Lima Garcia. São Paulo: FDE, 2006. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ensino_arte_ciclo1.pdf. Acesso em: 23 abr. 2021.

SILVA, Tharciana Goulart da; LAMPERT, Jocielle. **Reflexões sobre a Abordagem Triangular no ensino básico de artes visuais no contexto brasileiro**. 2016. 8 f. Curso de Artes Visuais, Universidade do Estado de Santa Catarina, Santa Catarina, 2016. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/28262/2/ULFBA_MatPrima_V5N1_p.88-95.pdf. Acesso em: 02 abr. 2021.

TREVISAN, Rita. **O que são os Campos de Experiência da Educação Infantil**. Revista Nova Escola, 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/58/o-que-sao-os-campos-de-experiencia-da-educacao-infantil>. Acesso em: 20 abr. 2021.

Ecosocialismo: um aliado da educação ambiental nas escolas

Ecosocialism: an ally of environmental education in schools

WALLISSON OLIVEIRA

Discente do curso de História (UNIPAM)

E-mail: wallissonoliveira@unipam.edu.br

MARCOS ANTÔNIO CAIXETA RASSI

Professor orientador (UNIPAM)

E-mail: rassi@unipam.edu.br

Resumo: A intenção deste trabalho é trazer ao debate a educação ambiental nas escolas e, para tanto, apresentar o ecosocialismo como aliado para um melhor desenvolvimento da experiência educacional em relação às discussões ambientais presentes dentro das instituições de ensino. De grande importância na vida escolar do aluno, a educação ambiental deve educar de forma clara e consciente acerca dos perigos dos maus-tratos à natureza, problematizando em debates críticos em salas de aula e, se possível, fora delas a ineficácia do sistema capitalista em manter a igualdade social, a dignidade do trabalhador, em preservar os solos, a água, o ar, o desrespeito à vida humana e à de outras espécies, de preservar, por fim, o planeta em que vivemos. Nesse sentido, o ecosocialismo é um exemplo entre tantos outros modelos que também devem ser analisados e estudados, absorvendo deles as melhores ideias e opções para a formulação de práticas pedagógicas no intuito de sempre enriquecer o debate e o exercício educativo em sociedade.

Palavras-chave: Ecosocialismo. Educação ambiental. Escolas. Capitalismo. Justiça social. Seres humanos. Natureza.

Abstract: The intention of this paper is to bring to debate the environmental education in schools and, therefore, to present ecosocialism as an ally for a better development of the educational experience regarding the environmental discussions present within educational institutions. Managing of great importance in the student's school life, environmental education must educate in a clear and conscious way about the dangers of the mistreatment of nature, problematizing in critical debates in classrooms and, if possible, outside of them the ineffectiveness of the capitalist system in maintaining social equality, the dignity of the worker, in preserving the soil, the water, the air, the disrespect for human life and that of other species, to preserve, finally, the planet on which we live. In this sense, ecosocialism is an example among many other models that should also be analyzed and studied, absorbing from them the best ideas and options for the formulation of pedagogical practices in order to always enrich the debate and educational exercise in society.

Keywords: Ecosocialism. Environmental education. Schools. Capitalism. Social justice. Human beings. Nature.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O entendimento das questões ambientais deveria estar intrinsecamente ligado ao cotidiano dos indivíduos, de forma a solucionar os problemas que os cercam todos os dias, na busca pelo relacionamento digno e no trato do bem comum com os outros seres humanos e com as demais espécies de animais e de vegetais. O que este trabalho propõe é apresentar uma perspectiva político-pedagógica, com princípios básicos de demonstrar para os indivíduos que é possível construir uma sociedade com justiça social e ética entre os seres humanos e a natureza. Dessa forma, a educação ambiental, no presente texto, busca ser questionadora, inovadora e desmanteladora da noção antropocêntrica, visto que as demais espécies, animais e vegetais, desempenham papéis de extrema importância para a conservação e o desenvolvimento da vida no planeta.

O trabalho em questão busca demonstrar que existem alternativas para o estudo e o melhoramento no ensino da educação ambiental e, com isso, propor o ecossocialismo como uma ferramenta norteadora para tal. De forma simples e direta, o texto busca apresentar determinados pontos: o que é o ecossocialismo, seus princípios e como sua aplicação no cotidiano se faz necessária para um melhor convívio entre meio ambiente e seres humanos. A partir de um viés educativo, o ecossocialismo é uma ferramenta para questionar a forma como produzimos nossos meios de sobrevivência (processos de produção) e os efeitos dela para com o meio natural; tem-se a necessidade de ser compreendido como conscientizador e veículo de agentes transformadores. Além disso, ao texto, cabe esclarecer de forma objetiva os enfrentamentos e dificuldades que acarretam o meio ambiente e que o ecossocialismo se faz presente não apenas no campo ambiental, mas também no social.

A importância do entendimento da educação ambiental como atividade integrante da cultura do ser humano é um ato político voltado para a transformação social, possibilitando, assim, a convicção de que é possível reconstruir valores e atitudes e refazer a realidade. “Se o mundo atual é fruto de uma construção histórica e que se mantém à custa de mecanismos ideológicos de reprodução social, então é possível crer na possibilidade de se alterar o rumo e a regra das coisas” (LOUREIRO; TORRES, 2014, p. 9), entretanto, a educação ambiental vista nas escolas, ainda hoje, é tratada como tema transversal, ou seja, permeia livros didáticos (de forma indireta) de diferentes disciplinas com o intuito de que seja trabalhado pelos professores, ao mesmo tempo em que lecionam suas disciplinas de História, Geografia, Biologia e demais outras. A partir disso, o presente texto acredita ser necessário que a educação ambiental seja tratada com rigor científico e separada das demais disciplinas, de modo que alcance um ensino-aprendizagem satisfatório de todo o corpo escolar.

2 MEIO AMBIENTE E CAPITALISMO

Todos nós, animais humanos e não humanos, compartilhamos um interesse comum: a sobrevivência. A sociedade atual, tal qual é concebida e movida pelo capital, põe em risco esse interesse. O consumismo e o produtivismo geram a cada dia caos e desordem ao meio ambiente. A acumulação de bens e riquezas, a exploração

indiscriminada e a produção massiva de produtos dispensáveis são pautadas no valor de troca, minimizando o valor de uso.

Meio ambiente e capitalismo produzem certas disparidades na atual sociedade. E o transcorrer das ações humanas envolvem processos de modificação da natureza. Tais modificações são causadas pelas atividades, para citar alguns, de latifundiários, madeireiras, grileiros, a agropecuária e o agronegócio no geral, contribuem para um quadro alarmante produzido pelo modelo capitalista.

Mas o que é capitalismo?

Sociólogos, em especial os influenciados pela tradição marxista, costumam acrescentar a ideia de que o capitalismo se caracteriza por uma forma particular de estrutura de classes, na qual quem trabalha nessa economia – a classe trabalhadora – não possui os meios de produção. Isso leva ao menos a duas classes básicas nessa economia: a dos capitalistas, que têm a propriedade dos meios de produção; e a dos trabalhadores, que fornecem mão de obra aos seus empregadores (WRIGHT, 2019, p. 26).

Nós, como seres vivos, não vivemos isolados uns dos outros, tampouco da natureza. Essa relação envolve todos os processos cotidianos, desde escovar os dentes pela manhã, até o de se deitar ao fim de mais um dia de trabalho. E nesses processos cotidianos estão as “necessidades autênticas”, como relata Löwy (2014, p. 52): água, comida, roupas, moradia. Para tanto, necessitamos dos recursos encontrados no meio ambiente. É dos materiais que retiramos da natureza a base de toda a sobrevivência, não só humana, mas também de outros seres vivos. Com isso, a ação humana transforma o meio no qual está inserida, exaurindo recursos naturais, fabricando objetos de difícil decomposição, desequilibrando e pondo em risco sua permanência em tal local, afetando, assim, diversas formas de vida. Freire (2019b, p. 128) menciona que “é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções”, como poderá ser visto no decorrer deste estudo.

As ações humanas se dão por escolhas, que, em uma sociedade, movida por *acumulação e status quo*, passam pelos processos materiais dos quais temos disponibilidade, isto é, mudar a nossa forma de consumo. É necessário repensar algumas medidas, refletir sobre o uso dos recursos não renováveis (minerais, petróleo, gás natural) e criar medidas proativas “como seres transformadores e criadores”, tendo em mente à práxis freiriana, “sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, tal como é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (FREIRE, 2019b, p. 127). Essas medidas são entendidas, no presente texto, como norteadoras da busca por mudanças reais e aplicáveis ao cotidiano como a diminuição do uso de transportes individuais, privilegiando os transportes públicos mais baratos e/ou gratuitos, a defesa da saúde pública, contra poluição da água, dos solos, ar e alimentos pelas empresas capitalistas, instruindo jovens e adultos, dentro e fora dos ambientes escolares. A transformação se dá em casa, nas ruas, nos bairros, mas as mudanças e/ou reformas deste

cenário atual passam por algumas outras medidas, por exemplo, “na mudança das estruturas econômicas e sociais capitalistas/comerciais, no estabelecimento de um novo paradigma de produção e distribuição” (LÖWY, 2014, p. 65-65), para isso são necessárias mudanças que exigem atores sociais, ao lado de movimentos sociais, organizações ecológicas como coletivos engajados, partidos políticos interessados nessa transformação, e não apenas indivíduos isolados.

Para Wright (2019, p. 58), “qualquer esforço mais sério para desafiar o capitalismo exige agência coletiva e, por sua vez, solidariedade”. Este se mostra um grande problema: “forjar amplas solidariedades necessárias para as lutas”.

Retornando ao pensamento de Michael Löwy (2014), quando se fala em “necessidades autênticas”, é correto dizer que o ser humano produz de forma constante materiais e bens de consumo e que muitos destes são produtos supérfluos. Löwy (2014, p. 52) fala em “*mudança qualitativa* do desenvolvimento: pôr fim no monstruoso desperdício dos recursos pelo capitalismo, fundado na produção, em grande escala, de produtos inúteis ou nocivos”, daí a necessidade de começar a pensar sobre as reais necessidades. Por exemplo, construções de grande luxo (LAGO; PÁDUA, 2006). Estas servem não somente para abrigo – uma “necessidade autêntica” –, mas também para diferenciação de classes; somente os poucos que tiverem recursos – *financeiros* – terão acesso. A partir dessas ideias, podemos compreender o que seria mudar qualitativamente, concentrando nossos esforços nos “meios sociais” para obtenção de uma vida plena. Para isso são necessárias

[...] atividades que tragam realização e sentido para as pessoas, de preferência conectadas ao que denominamos comumente de “trabalho”; intimidade e vínculo social; autonomia, no sentido de controle significativo sobre a própria vida; respeito social, ou o que alguns filósofos chamam de reconhecimento social. O estigma social ligado à raça, gênero, sexualidade, aparência, religião, linguagem, etnicidade e outros atributos mais salientes impedem a plenitude humana, mesmo quando não necessariamente obstruem o acesso aos meios materiais. Em uma sociedade justa, todos devem ter igual acesso a essas condições sociais para ter uma vida plena (WRIGHT, 2019, p. 35-36).

Portanto, é necessária uma conscientização por parte dos indivíduos, que de forma autônoma o farão, ou por agentes externos, os educadores, como por exemplo, poderão, de forma inteligente e organizada, a partir da “ação” e “reflexão” (práxis), e que não seja de forma “bancária”¹, guiar esses sujeitos para novas alternativas mais adequadas, construtivas e justas. Visto que nada se faz sozinho, é necessário um coletivo engajado, e de números crescentes para que haja uma mudança de cenário.

¹ A “educação bancária” dita por Paulo Freire no livro *Pedagogia do oprimido*, em suas próprias palavras se firma “em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 2019b, p. 80-81).

Mas o que faz, ou o que é um coletivo? São organizações que pretendem ser horizontais, sendo assim, as tomadas de decisões podem e devem ser acessíveis a todos os componentes do grupo. Com isso, debatem-se ideias e discutem-se as melhores alternativas para que determinada questão seja sanada. Pode-se dizer que um dos objetivos de um coletivo é “contaminar”, alcançar e acolher o maior número de indivíduos para a defesa de uma causa. A força e o alcance de um grupo de pessoas organizadas tendem a ser mais fortes e abrangentes dentro de uma sociedade, podendo, assim, ser mais efetivos (na causa defendida) do que vindo de indivíduos isolados, ou como visto anteriormente, “indivíduos de boa vontade”, apenas. Ainda podemos relacionar aos coletivos encontros organizados com o intuito de realizar atividades integradoras na sociedade, da criação de manifestos e petições e, também, manifestações e greves — greves estas, por exemplo, que podem estar relacionadas a um coletivo de trabalhadores de determinado setor em prol de melhores condições de trabalho.

A natureza não se recompõe na mesma medida em que é explorada pelas ações do homem. Estamos em uma crise ecológica que, “ao ameaçar o equilíbrio natural do meio ambiente, põe em perigo não apenas a fauna e a flora, mas também, e, sobretudo, a saúde, as condições de vida, a própria sobrevivência da nossa espécie” (LÖWY, 2014, p. 66). É sabido que os problemas de hoje são consequências diretas de um modo de produção exponencial em um planeta finito, de forma que se torna insustentável a continuação deste, ao ponto de que somente uma *radicalização* por fim (o capitalismo) e iniciará outro modelo (o ecossocialista como exposto no presente texto) que possa garantir a sobrevivência das espécies.

É difícil acreditar que o capitalismo possa ser reformado/repensado com o intuito de modificar de forma radical a vida dos indivíduos e que se tenha uma regressão no uso indiscriminado dos recursos naturais. Ele correria, assim, o risco de prejudicar seus interesses, visto que o aparelho produtivo capitalista está a serviço da acumulação de capital e da expansão ilimitada do mercado.

Para Marx (2010, p. 114), “o comunismo é a figura necessária e o princípio energético do futuro [...]”. Acrescenta-se a isso a advertência de que “o marxismo deve renovar permanentemente sua crítica da ordem estabelecida, à luz das constantes transformações nas formas de realização do capitalismo” (QUERIDO, 2016, p. 27-28). A partir disso, o ecossocialismo toma parte neste momento de necessária mudança, a partir de uma ruptura civilizatória, buscando a melhoria em diversos aspectos sociais, no que diz respeito à moradia, soberania alimentar, saúde, trabalho digno e educação. Mas, para que isso ocorra, avanços são necessários, sobretudo, nos primeiros anos escolares, não podendo ser mascarados, como visto anteriormente, dentro das escolas, em temas transversais. Claro, é de importância que a educação ambiental esteja relacionada a diversas outras áreas do conhecimento, mas ela não pode ser apenas um complemento curricular. Assim, a educação ambiental pode ser realizada em diversos ambientes: nas escolas, nos parques, nos bairros, nos meios de comunicação de massa, em nossas casas, adequando-se, dessa forma, ao conteúdo, à temática e a metodologia, para que o processo pedagógico possa se adaptar às faixas etárias a que se destina.

3 TRANSVERSALIDADE

Em relação à temática da educação ambiental, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) indicam como objetivo que os alunos sejam capazes de perceber-se integrantes, dependentes e agentes transformadores do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente.

Para que determinado tema seja abordado e aceito como tal, existem alguns critérios que são levados em conta (para melhor compreensão do tema deste trabalho, projete o pensamento nas questões ambientais de sua região, cidade, país), tais como:

- Urgência social: aborda questões de elevada gravidade que, de alguma forma, apresentam obstáculos para a concretização da cidadania, afrontando a dignidade das pessoas e deteriorando sua qualidade de vida;
- Abrangência nacional: pertinente a todo o país. Dessa forma, busca não excluir qualquer necessidade ou possibilidade de que as redes ou mesmo as escolas municipais e estaduais acrescentem outros temas relevantes à suas realidades;
- Possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental: alcance da aprendizagem nessa etapa da escolaridade;
- Favorecer a compreensão da realidade e a participação social: busca o desenvolvimento da capacidade de posicionar-se diante das questões que interferem na vida coletiva, superar a indiferença e intervir de forma responsável.

Ainda tendo em mente os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 27):

Por exemplo, ainda que a programação desenvolvida não se refira diretamente à questão ambiental e que a escola não tenha nenhum trabalho nesse sentido, a Literatura, a Geografia, a História e as Ciências Naturais sempre veiculam alguma concepção de ambiente, valorizam ou desvalorizam determinadas ideias e ações, explicitam ou não determinadas questões, tratam de determinados conteúdos; e, nesse sentido, efetivam uma “certa” educação ambiental. A questão ambiental não é compreensível apenas a partir das contribuições da Geografia. Necessita de conhecimentos históricos, das Ciências Naturais, da Sociologia, da Demografia, da Economia, entre outros.

A Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, dispõe sobre a educação ambiental:

Art. 1º: Entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Art. 2º: A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal.

Como já vimos, a educação ambiental vista nas escolas, ainda hoje, é tratada como tema transversal, ou seja, permeia livros didáticos de diferentes disciplinas com o intuito de que sejam trabalhados pelos professores ao mesmo tempo em que lecionam suas disciplinas de História, Geografia, Biologia e outras, quando esse tema (e demais outros que englobam os temas transversais como direitos humanos, orientação sexual e saúde) deveria ser tratado de “forma contínua, sistemática, abrangente e integrada e não como áreas ou disciplinas” (BRASIL PCN, 1998, p. 27).

4 RETOMANDO O PENSAMENTO

É possível notar que os mais pobres sofrem em grande medida com o atual modelo de apropriação e acumulação, em que se tira muito, mas pouco lhes é entregue – isso pelas vias da exploração, da coação e do desrespeito dos direitos à saúde, habitação e alimentação. Para Wright (2019), o advento das empresas capitalistas trouxe grandes avanços tecnológicos: curas para doenças, serviços de streaming, redes sociais, aumento na produtividade de trabalho, entre outros. Wright também fala sobre a expectativa de vida, que é cada vez mais longa e também da melhoria do padrão de vida em regiões mais pobres. Mas isso traz uma falsa sensação de normalidade. Nas palavras de Wright (2019, p. 24), “a marca registrada do capitalismo é a miséria que ele gera em meio à abundância”, o capitalismo contribuiu para aumentos de produtividade e riqueza, mas para alguns (a minoria); a maioria dos trabalhadores ainda sofre com más condições de trabalho, baixa remuneração e futuro incerto dentro do mercado de trabalho lutando diariamente pela permanência em seus empregos. O autor ressalta, ainda, que o crescimento econômico traz precarização daqueles que estão na parte mais baixa do mercado de trabalho, por vezes, tendo que exercer trabalhos “alienantes”.

Tendo isso em mente, a educação e a mudança devem surgir como agentes de libertação, indivíduos imbuídos com as causas sociais e ambientais, dispostos a ação concreta (práxis) que gere resultados visíveis em suas casas, bairros, escolas, trabalho, em sociedade. Com isso, exercerão um papel ativo na sociedade, de baixo para cima. Dificilmente a mudança ocorrerá de cima para baixo, fazendo com que os grandes investidores ponham em risco seus ganhos ou negócios.

Logo, a tomada de consciência é um dos passos para que tenhamos uma sociedade igualitária, plena e preocupada com os meios com que produzimos nossa existência, de modo que não agrida o meio ambiente de forma indiscriminada, que possa gerar mais oportunidades às pessoas a partir de um “diálogo permanente”². “Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. A *pronúncia* do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante”³ (FREIRE, 2019b, p. 111). Sendo assim, pode-se valer do interesse da sobrevivência do homem de forma

² “Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a *confiança* de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos” (FREIRE, 2019b, p. 113 – grifo do original).

³ Grifo do original.

digna, de forma que possa andar ao lado das questões ambientais, exercida desde o ambiente escolar, até as casas dos jovens, que possam assim “contaminar” pais, familiares e amigos. Algumas alternativas educacionais e conscientizadoras podem ser notadas a partir de reflexões vindas de Marx, Paulo Freire e do ecossocialismo nas palavras de Michael Löwy e de tantos outros intelectuais de grande importância.

5 ECOSSOCIALISMO

É necessária a compreensão da atual “crise” na qual vivemos. Por vezes, despercebido e/ou esquecido, o meio ambiente sofre com as atuais condições de agressões crescentes vindas da máquina produtiva capitalista. A produção e a acumulação do capital concebidas hoje provam sua incompatibilidade pela preservação e respeito pela natureza, com o ser humano e outras espécies envolvidas no processo de exploração. Os exemplos da destruição causada pelo modelo capitalista são vários, “do crescimento exponencial da poluição do ar, da água potável e do meio ambiente à acelerada destruição das florestas tropicais e da biodiversidade, do esgotamento e desertificação do solo à drástica redução da biodiversidade pela extinção de milhares de espécies, entre outras catástrofes potenciais” (QUERIDO, 2016, p. 25).

Em seu livro intitulado *Como ser anticapitalista no século XXI*, Wright nos apresenta a duas formas de ceticismo frente ao capitalismo: a) se o capitalismo pode ser culpado pelos problemas que já foram citados aqui e que são profundamente exemplificados no livro; b) se existem outras alternativas ao capitalismo. Analisemos a segunda assertiva. Wright (2019) diz que, apesar de muitas pessoas entenderem e se comoverem com os problemas do capitalismo, elas não conseguem ver alternativas senão o próprio capitalismo, balizadas em outras formas de sociedade que não funcionam e que podem acarretar maiores problemas. Nessa forma de ceticismo, considera-se que o capitalismo já é uma estrutura bastante solidificada, sendo praticamente impossível a mudança.

Mas essa solidificação traz custos. Esses custos se expressam na forma como se dá o progresso capitalista, firmado na destruição e na submissão da natureza e do homem, já que “atinge proporções infinitamente mais trágicas, na medida mesma em que submete a quase totalidade das formas de existência à condição de mercadoria” (QUERIDO, 2016, p.26). E esse aspecto destrutivo e predatório já havia sido assinalado por Marx em sua crítica à acumulação primitiva em que “o capitalismo teve sua origem não em uma lógica natural da sociedade humana, mas em uma expropriação dos produtores, que é chamada de acumulação capitalista primitiva, realizada por meio da força do Estado” (PAULO NETTO, 2015, p. 74). Para entendermos essa condição de mercadoria, Marx estabelece bases. “Nela, tudo tem a forma social de mercadoria, tudo está moldado para ser vendido – educação, estética, roupa, comida, saúde e, principalmente, o trabalho, o trabalhador [...]: as pessoas recebem um valor de mercado, são exploradas economicamente (*apud* PAULO NETTO, 2015, p. 21-22). Ou seja, o trabalhador ganha o que o mercado está disposto a pagar.

É necessário, portanto, que haja uma “radicalização”, uma crítica ao modo de produção capitalista, uma “crítica à modernidade”, um “não” ao homem como simples coisa. Tendo isso em mente, o *ecossocialismo* nos fornece a porta de entrada a tais críticas,

sendo, como dito por Querido (2016, p. 29), “composto basicamente por intelectuais mais ou menos próximos do marxismo, o ecossocialismo é um parâmetro teórico-político a partir do qual se estabelece a possibilidade de um diálogo crítico com as demandas e reflexões dos movimentos ecológicos”.

Um dos grandes expoentes do ecossocialismo é o brasileiro radicado na França Michael Löwy (2014), já citado anteriormente. Em seu livro *O que é ecossocialismo?*, ele nos diz que é necessário confrontar, atacar o próprio modo de produção. Pois bem, sendo o problema sistêmico, deve-se, portanto, encontrar uma solução antissistêmica, isto é, anticapitalista. Promove-se, dessa forma, a união, a associação do “vermelho” – a crítica marxista do capital e a alternativa socialista – com o “verde”, a crítica ecológica do produtivismo. Almeja-se não só “a transformação das relações de produção, do aparelho produtivo e do padrão de consumo dominante, mas sobretudo construir um novo tipo de civilização, em ruptura com os fundamentos da civilização capitalista/industrial ocidental moderna” (LÖWY, 2014, p. 9-10).

É importante observar tais reivindicações. O ecossocialismo surge como forte opção ao se problematizar a civilização moderna. Surge, portanto, como uma alternativa e/ou ferramenta problematizadora e educativa. Problematizadora por intervir com um pensamento crítico da modernidade, evidenciando, por exemplo, os problemas reais que determinadas comunidades vivem, construindo, dessa forma, uma conscientização na medida em que escancara os problemas sociais e ecológicos atuais; educativo no que concerne à utilização prática dos ideais do ecossocialismo cotidianamente. Assim, munidos de práticas pedagógicas, educadores qualificados e engajados no aconselhamento dentro das escolas e educandos interessados na transformação social e ambiental podem expandir sua ação para fora delas, em suas casas e bairros, com familiares e amigos. Alia-se, dessa forma, o ecossocialismo à educação ambiental, formulando, assim, diálogos para o desenvolvimento do pensamento crítico ao longo da jornada escolar do aluno, estabelecendo bases para a construção de uma nova sociedade longe dos moldes capitalistas.

A construção de uma sociedade emancipada passa por uma educação capaz de trazer, para o âmbito social, um indivíduo imbuído de suas responsabilidades e deveres como agente transformador do meio.

As mudanças climáticas, a degradação dos rios e do solo, a poluição do ar e a desigualdade social, “em conjunto com a geração de necessidades artificiais absolutamente devastadora, como tem ocorrido atualmente, a serviço da insanamente orientada auto exploração do capital e de uma contraproducente acumulação” (MÉSZÁROS, 2008, p. 74) são consequências advindas do modelo capitalista através da exploração e dominação do homem e da natureza, não se importando com as consequências futuras: sociais e ambientais. Para que se possa romper com tal modelo social, devemos buscar em uma educação libertadora a chave para esse objetivo. Educação essa que virá a partir de uma nova visão em que

O ecossocialismo é parte desse cenário ainda incerto, um tanto nebuloso e carregado de novas potencialidades. Mas, ao mesmo tempo, na medida em que reafirmam a centralidade da luta contra o capitalismo, os ecossocialistas reconhecem nos trabalhadores e nas

classes subalternas uma “força essencial” nas lutas sociais e ecológicas do presente e revitalização teórica e política de uma perspectiva anticapitalista (QUERIDO, 2016, p. 37).

Com isso, o ecossocialismo visa a uma nova sociedade e a um novo modo de produção, oposto ao que presenciamos nos dias de hoje; também almeja um novo paradigma de civilização, que virá da radicalização da ruptura com a civilização material capitalista (LÖWY, 2014). Mas para isso, é necessário que se alcancem os indivíduos de todos os convívios sociais. Para que isso ocorra, a educação tem de conversar com as ideias dos educandos, uma linguagem totalmente acadêmica pode impedir a formulação de ideias a partir das vivências dos educandos, impedindo, assim, a contribuição deles. Com isso, conhecer a sociedade do indivíduo e trazer o diálogo para esse campo, em que o educando possa transmitir sua realidade e possa, assim, contribuir para o debate, se torna imprescindível para o sucesso de toda essa discussão. Para o sucesso dessa nova construção social, é necessário entender a realidade dos indivíduos em que o debate ocorre. E para isso, aliamos-nos aos temas geradores propostos por Paulo Freire.

6 TEMAS GERADORES⁴/ TRABALHOS DE BASE

Como fazer com que todo o trabalho em prol de uma qualidade de vida e igualdade não seja algo distante? A resposta: trabalhos de base. Mas tudo o que foi dito até agora, pareceu-se muito especulativo e pouco produtivo (proativo). Os trabalhos de base devem partir de experiências próximas daqueles que estão envolvidos no processo. Não há como querer que um indivíduo se engaje em uma ação, se esta se tratar de uma realidade totalmente adversa à realidade desse indivíduo. “O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação” (FREIRE, 2019b, p. 120).

Partindo de Freire (2019b), é necessário mostrar ao povo não a nossa visão de mundo, mas sim mostrar que a nossa visão e a deles podem e devem dialogar. A visão desses povos sintetiza a situação do mundo na qual estão inseridos, e não há, de forma alguma, como empurrar a vivência de terceiros sem que ocorra educação “bancária”. Por isso, existe a necessidade de se conectar, conhecer as condições em que o povo ou público alvo se constitui quanto ao modo de pensar e à linguagem, e com isso buscar e trabalhar os temas geradores que envolvem esses cidadãos. Dessa forma, levam-se para o chão de sala debates enriquecidos com essas perspectivas, acrescentando criticidade aos argumentos para que os alunos possam construir, de forma crítica e com bases em suas experiências, as melhores alternativas para o seu desenvolvimento educacional no tema tratado. Geram-se assim suas dúvidas e opiniões, que dialogadas com o restante da turma e com o professor, possam contribuir para o debate proporcionando engajamento individual e de todo o corpo escolar para com o compromisso com o debate ambiental.

⁴ “Estes temas geradores se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão, como a ação por eles provocada, contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas” (FREIRE, 2019b, p. 130).

Tendo isto em mente, deve-se analisar se, por meio dos diálogos feitos, dos estudos, da troca dialógica entre educador e educando — de forma não bancária —, como ocorreu a transformação nos modos de perceber a realidade, ou seja, produzir soluções para que haja uma melhoria nos aspectos individuais e coletivos de determinado espaço. Podemos entender que

A educação como atividade da cultura do ser humano pode ser entendida como trabalho voltado para a aquisição/ produção do conhecimento, pela práxis e no movimento de constituir-se humano. [...]. O que significa dizer que a realidade se constitui a partir das condições materiais da existência e deve ser apreendida como um processo que se dá em cada momento histórico sendo por isso complexa e dinâmica, contraditória e inacabada. E, o mais importante, que pode, pela ação, ser pensada e vivida de outro modo, pela transformação material e subjetiva no movimento da prática social (LOUREIRO; TORRES, 2014, pp. 157-158).

E, nas palavras de Paulo Freire (2019b, p. 138), “a investigação temática se faz, assim, um esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador”.

Portanto, a educação ambiental se faz em diálogo constante, buscando, no inacabamento das ideias, a geração de novas oportunidades de se produzir consciência educativa, social, ambiental, de se produzir conhecimentos e, no compartilhamento deles, buscar o crescimento do debate dentro de todo o corpo escolar, passando dos educandos para os educadores e dos educadores para os educandos, para que, dessa forma, extrapolem os muros das instituições de ensino para toda a sociedade em que esses indivíduos estão inseridos. A partir desse trabalho coletivo é que se colhem frutos; a educação, dessa forma, “planta” indivíduos engajados, e a colheita desses frutos é a dignidade de toda uma sociedade que reconhece, em suas práticas, os malefícios que determinadas ações podem causar. E o consumo desses frutos é a mudança social.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tivemos a oportunidade de entrarmos em contato com a contribuição ecossocialista para o atual modelo de produção, que é, em termos gerais, a tomada de consciência dos perigos que ameaçam o planeta. Esse modelo de produção capitalista, como visto anteriormente, não se sustentará por muito mais tempo, visto que a natureza não conseguirá suportar tamanha agressão e destruição em massa. A alternativa ecossocialista vem para contribuir de alguma maneira para que se possam repensar tais meios de produção e gerir novas oportunidades, para que o respeito à vida tenha lugar de destaque no meio social, e não mais a corrida armamentista; a acumulação de bens; a miséria nas escolas, nos hospitais e na segurança; o progresso a todo custo; o valor de troca; o esgotamento de recursos; o fetichismo da mercadoria.

Busca-se, portanto, a adoção de transportes públicos que possam amenizar os impactos de gases de efeito estufa — assim como criação de normas para as grandes

indústrias poluentes que despejam no ar grandes quantidades de gases nocivos ao meio ambiente —; a defesa da saúde e escolas públicas; segurança e respeito ao cidadão, assim como as outras espécies frente ao especismo; redução de tempo de trabalho privilegiando o tempo livre em relação à acumulação de bens. A busca por agentes coletivos dispostos a enfrentar e sustentar o projeto de desafiar o capitalismo de forma tangível e concreta é necessária à construção de agentes políticos de transformação (WRIGHT, 2019). Assim, o ecossocialismo é uma ferramenta/alternativa para que possamos enfrentar tais desafios frente ao capitalismo.

A educação é o ponto crucial para o entendimento da causa ambiental. Trata-se de entender o espaço em que estão inseridos os mais diversos povos e pessoas, no trato urbano, rural ou entre os povos indígenas, que muito têm para contribuir repassando seus conhecimentos – esses povos são exemplos que poderiam estar inseridos nas escolas, em debates públicos e palestras, auxiliando, com suas experiências e vivências nos campos e dentro de seus povoados indígenas, em relação ao trato com o meio ambiente, na formação dos alunos. Dessa forma, podem-se traçar planos e melhores estratégias para abordar soluções e enfrentar as degradações que atualmente afetam o meio ambiente e que irão causar ainda mais dano em um futuro próximo.

A educação ambiental nas escolas, portanto, deve gerir um importante papel na vida do aluno. Educar de forma clara e consciente acerca dos perigos dos maus-tratos à natureza e problematizar em debates críticos em salas de aula a ineficácia do sistema capitalista em manter a igualdade social, a dignidade do trabalhador, em preservar os solos, a água, o ar, o desrespeito à vida humana e à de outras espécies, de preservar, por fim, o planeta em que vivemos. A educação ambiental busca aliados para a educação ambiental nas escolas. O ecossocialismo é um desses exemplos, entre tantos outros modelos que também devem ser analisados e estudados, absorvendo deles as melhores ideias e opções para a formulação de práticas pedagógicas no intuito de sempre enriquecer o debate e o exercício educativo nesse campo de grande importância social, que é a educação ambiental.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais** – Brasília: MAC/SEF, 1998.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Ambiental**. Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 60. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 70. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

LAGO, Antônio; PÁDUA, José Augusto. **O que é ecologia**. São Paulo: Brasiliense, 2006. 116 v.

LOUREIRO, Carlos Frederico B.; TORRES, Juliana Rezende (org.). **Educação ambiental**: dialogando com Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2014.

LÖWY, Michael. **O que é ecossocialismo?**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014. 54 v.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosófico**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

PAULO NETTO, José (org.). **Curso livre Marx-Engels**: a criação destruidora. São Paulo: Boitempo/Carta Maior, 2015.

QUERIDO, Fabio Mascaro. **Michael Löwy**: marxismo e crítica da modernidade. São Paulo: Boitempo/Fapesp, 2016.

WRIGHT, Erik Olin. **Como ser anticapitalista no século XXI?**. São Paulo: Boitempo, 2019.

Escravo x escravizado: reflexões sobre a escravização

Slave vs. enslaved: reflections on enslavement

CAROLINA VIEIRA CARVALHO
Discente do curso de História (UNIPAM)
E-mail: carolinacarvalho@unipam.edu.br

RAFAEL LUCAS BARROS BOTELHO
Discente do curso de História (UNIPAM)
E-mail: rafaelbotelho@yahoo.com.br

MARCOS ANTÔNIO CAIXETA RASSI
Professor orientador (UNIPAM)
E-mail: rassi@unipam.edu.br

Resumo: Reflexões sobre a linguagem com a finalidade de resgatar conceitos que contribuam para a perpetuação de preconceitos e desigualdades são essenciais para que se possa promover uma sociedade mais livre, justa e igualitária. Nesse sentido, percebe-se, em expressões e em palavras usadas no cotidiano, traços do racismo estrutural – “criado mudo”, “feito nas coxas”, “da cor do pecado” são exemplos dessa situação. Dessa maneira, o presente estudo provoca reflexões sobre o uso dos termos “escravo” e “escravizado” com o objetivo de perpetuar na linguagem termos que respeitem a dimensão de seu real significado.

Palavras-chave: Escravização. Escravizado. Racismo estrutural. Linguagem antirracista. Negro. Direito.

Abstract: Reflections on language with the purpose of rescuing concepts that contribute to the perpetuation of prejudices and inequalities are essential for promoting a freer, fairer and more egalitarian society. In this sense, in expressions and words used in everyday life, traces of structural racism can be seen – “criado mudo”, “feito nas coxas”, “da cor do pecado” are examples of this situation. In this way, this study provokes reflections on the use of the terms “slave” and “enslaved” with the aim of perpetuating in the language terms that respect the dimension of their real meaning.

Keywords: Enslavement. Enslaved. Structural racism. Anti-racist language. Black. Law.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste trabalho, será feita uma reflexão acerca do uso da linguagem em relação a termos racistas que ainda se encontram em uso, mas não se tem consciência disso.

O entendimento do que é a escravidão e do que seria o escravo foi objeto de discussão de filósofos, pensadores e historiadores durante a história, buscando, muitas

vezes, definições que fossem capazes de justificar o processo de violência aos quais eram submetidos os sujeitos passivos desse processo. Esses conceitos foram resultados de cada época. O sistema escravista vigorou no Brasil do século XVI ao XIX. Desse sistema decorre uma série de injustiças que ainda hoje carece de reparação. A desigualdade social enfatizada pelo sistema reverbera na sociedade do século XXI.

Desde a antiguidade, as sociedades preocupavam-se em definir o escravo como coisa, do ponto de vista jurídico. Dessa maneira, trabalha-se com uma desumanização do “escravo” e com um aparato jurídico para a situação à qual eram submetidos os sujeitos passivos do processo de escravização. “Desde o Egito antigo, passando pela Babilônia, Assíria, Grécia, Roma, Índia, China e em parte da Europa medieval, as sociedades escravagistas elaboraram arcabouços jurídicos para definir o escravo como coisa.” (SILVA; SILVA, 2021, p. 111).

O racismo surge a partir da ideia de supremacia branca e do termo *branquitude*. A branquitude é o resultado dos privilégios que pessoas de pele branca europeias obtiveram a partir do colonialismo e do imperialismo. A partir da branquitude se forma uma hegemonia que dominaria, lado a lado da coerção, da ideologia e do poder, pessoas pretas. (ALMEIDA, 2019).

O racismo foi determinado como algo externo às pessoas pretas. O negro faz-se humano com a negritude e a consciência negra, que são as reações políticas e intelectuais contra o racismo. (ALMEIDA, 2019). Não é apenas a cor da pele que faz de alguém negro. Todas as desvantagens histórico-culturais, políticas, econômicas e afetivas mostram que o negro não é apenas o físico ou suas práticas culturais. (ALMEIDA, 2019).

De maneira estrutural, o racismo está no inconsciente das pessoas durante vários séculos. Isso faz com que a sociedade tenha mais voz que a individualidade. As pessoas racializadas são criadas pelo racismo, já que este segue uma estrutura e, assim, não são os brancos que criam o racismo e sim o próprio racismo. (ALMEIDA, 2019).

A partir de leituras de artigos, livros e consultas na internet, o objetivo desse trabalho é provocar uma reflexão acerca da utilização de vocábulos e expressões de cunho racista e seus reflexos na sociedade brasileira contemporânea. Além disso, será contextualizado o sujeito escravo na História Antiga e na História Brasileira. Nesse caminho, será demonstrado como o racismo fez e faz parte da História Brasileira. Ademais, será mostrado o sentido jurídico da categoria escravo e da instituição escravidão. Por fim, serão diferenciados os termos *escravo* e *escravizado* com uma necessária reflexão sobre o uso dessas palavras na sociedade brasileira contemporânea.

2 O “ES CRAVO” E A “ES CRAVIDÃO” NA HISTÓRIA

O entendimento do que é a escravidão e do que seria o escravo foi objeto de discussão de filósofos, pensadores e historiadores durante a história, buscando, muitas vezes, definições que fossem capazes de justificar todo o processo de violência ao qual eram submetidos os sujeitos passivos desse mesmo processo. Esses conceitos foram, portanto, resultado de cada época.

[...] por mais que a escravidão ao logo da história humana tenha assumido alguns traços mais ou menos universais, seus significados

variaram em larga medida ao longo do tempo. Daí decorre que o conceito de escravidão precisa se fundamentar em sua própria historicidade, ou seja, nas diferentes formas que assumiu e nos significados que cada sociedade e época lhe atribuíram (SILVA; SILVA, 2021, p. 110).

Para Aristóteles, a escravidão não nasceria da lei, nem a arte do senhor de mandar nos cativos, seria uma “ciência”, como muitos haviam proposto anteriormente (ARISTÓTELES: 1957, II 1,3 *apud* CARBONI; MAESTRI, 2003). Aristóteles rompia com a tese platônica da escravidão baseada na lei. Para ele, era inaceitável que um homem fosse submetido a outro apenas pela força e que a submissão se mantivesse apenas pela força, conforme a interpretação tradicional na Grécia Homérica e presente em sua época. Aristóteles reforçou a ideologia escravista ao propor raízes naturais e, portanto, genético-racial ao escravismo. Segundo ele, a natureza criara as coisas diferentes, na procura da especialização, já que o melhor “instrumento” era o que serve para “apenas” um “mister”, e não para muitos. Assim, seres de essências diversas complementam-se, cada qual desempenhando a função para a qual era criado, pela natureza, na consecução de fins que lhes eram comuns. Ou seja, a escravidão garantia a felicidade do amo e do cativo. (ARISTÓTELES: 1957, I 5 *apud* CARBONI; MAESTRI, 2003). A desigualdade natural, portanto, a hierarquização social dos seres, nascia e obedecia à natureza.

Para Platão, o escravo legalmente obtido, era propriedade garantida pela lei. A teoria platônica da superioridade da alma sobre o corpo já expressava a proposta da submissão necessária do súdito ao soberano, da mulher ao homem, do escravizado ao escravizador. A leitura platônica da escravidão alimentava-se da visão de mundo dos escravistas em uma época em que se explorava cativos provenientes do mundo bárbaro e, em menor números, do mundo grego periférico (CARBONI; MAESTRI, 2003).

Após o declínio do Império Romano, a escravidão desapareceu por completo na Europa ocidental e mediterrânea. Porém, na Idade Média, o regime de servidão era o mais comum na sociedade, no qual o trabalho agrícola era trocado pela terra e por comida. A recriação do escravismo, com o emprego massivo de escravos nas tarefas agrícolas, seria realizada por portugueses e espanhóis só após a segunda metade do século XV, com a introdução da produção açucareira nas ilhas atlânticas orientais (Canárias, Madeira, São Tomé) e, no século XVI, com a colonização da América. (MARQUESE, 2006).

A partir de 1530, no Brasil, começa o Período Colonial, com intenso incentivo à plantação de cana-de-açúcar no litoral. Porém, os colonos tinham problemas com o recrutamento da mão de obra e com a falta de capitais para financiar a montagem dos engenhos. Para superar a falta de mão de obra, houve a articulação do tráfico de escravos entre África e Brasil. (MARQUESE, 2006).

Os primeiros escravos africanos começaram a ser importados em meados do século XVI; seu emprego nos engenhos brasileiros ocorria basicamente nas atividades especializadas. Em 1570, em resposta à pressão dos jesuítas, a Coroa portuguesa

promulgou leis que coíbiavam de forma parcial a escravização de índios. Ao mesmo tempo, os portugueses aprimoravam o funcionamento do tráfico negreiro transatlântico. Os números do tráfico bem o demonstram: entre 1576 e 1600, desembarcaram em portos brasileiros cerca de 40 mil africanos escravizados; no quarto de século seguinte (1601-1625), esse volume mais que triplicou, passando para cerca de 150 mil os africanos aportados como escravos na América portuguesa; a maior parte deles destinada a trabalhos em canaviais e engenhos de açúcar. (MARQUESE, 2006).

As classes escravistas se autodenominavam de “senhores” ou “proprietários”. Por sua vez, os trabalhadores escravizados eram chamados de “escravos”, “pretos”, “negros” e “cativos”. Assim sendo, as representações senhoriais naturalizavam as desigualdades sociais que sustentavam a sociedade de classes. (MARX, 1994 *apud* CARBONI; MAESTRI, 2003).

O sistema escravista vigorou no Brasil do século XVI ao XIX. Desse sistema decorre uma série de injustiças que ainda hoje carece de reparação. A desigualdade social enfatizada pelo sistema reverbera na sociedade do século XXI.

[...] a escravidão foi bem mais que um sistema econômico: ela moldou condutas, definiu desigualdades sociais, fez de raça e cor marcadores de diferenças fundamentais, ordenou etiquetas de mando e obediência, e criou uma sociedade condicionada pelo paternalismo e por uma hierarquia muito estrita (SCHWARCZ, 2019, p. 27-28).

Durante toda a história existem tentativas de justificar o processo de dominação de um povo sobre o outro. Justificativas surgem nos mais diferentes campos com a finalidade de naturalizar esse processo. Esse panorama histórico ajuda a compreender o porquê da existência do chamado Racismo Estrutural, visto que a naturalização da submissão vem sendo construída através dos séculos.

3 O SENTIDO JURÍDICO DO “ES CRAVO” E DA “ES CRAVIDÃO”

As leis, o direito, a moral e os costumes regem as sociedades desde a antiguidade. Assim, houve uma preocupação dos estudiosos em analisar questões como se o “escravo” era ou não homem, bem como se a sua submissão estava de acordo com alguma lei. “Pensadores, filósofos, juristas e teólogos, ao longo do tempo, em diferentes sociedades escravistas, debateram arduamente se o escravo era ou não um homem e se a escravidão estava ou não conforme a lei natural.” (SILVA; SILVA, 2021, p. 111).

Desde a antiguidade, as sociedades preocupavam-se em definir o escravo como coisa, do ponto de vista jurídico. Dessa maneira, trabalha-se com uma desumanização do “escravo” e com um aparato jurídico para a situação à qual eram submetidos os sujeitos passivos do processo de escravização. “Desde o Egito antigo, passando pela Babilônia, Assíria, Grécia, Roma, Índia, China e em parte da Europa medieval, as sociedades escravagistas elaboraram arcabouços jurídicos para definir o escravo como coisa.” (SILVA; SILVA, 2021, p. 111).

Nessa discussão, importa destacar que existe uma diferença entre o escravo e o servo, e que essa distinção é feita no campo jurídico, em que a diferença reside no fato de o “escravo” ser uma propriedade do senhor, uma coisa, não sendo, assim uma pessoa.

A escravidão, antes de mais nada, define o escravo a partir de seu status jurídico. A principal distinção entre o escravo e o servo, e entre o escravo e outras pessoas submetidas a trabalhos compulsórios, nesse sentido, está no fato jurídico de o escravo ser propriedade do senhor, não sendo, portanto, definido como pessoa (SILVA; SILVA, 2021, p. 111).

Existem apontamentos de que, mesmo com uma definição jurídica do “escravo” como coisa, havia problemas ao considerar que ele continuava a ser uma pessoa, um homem.

Mas esse aspecto jurídico que regulamenta e define o escravo foi sempre problemático, segundo David Brion Davis, uma vez que o escravo definido como propriedade (coisa) não deixava de ser também uma pessoa, um homem (SILVA; SILVA, 2021, p. 111).

Existia um interesse nessa definição do “escravo” como coisa no sentido jurídico. Essa definição estava a serviço da sociedade no sentido de suavizar e neutralizar a relação de classe, de coisa e propriedade.

Para Meillassoux, a definição jurídica segundo a qual o escravo é descrito como um objeto submetido a seu proprietário era uma ficção que mascarava as relações sociais da escravidão, uma vez que a relação pretensamente individual entre o senhor e o escravo (coisa, propriedade) contida na lei dissimula e neutraliza a relação de classe (SILVA; SILVA, 2021, p. 111).

Dessa maneira, percebe-se como as leis e o sistema jurídico colaboraram para uma naturalização do processo de escravização, para a desumanização do sujeito passivo desse processo e para a legalização da situação de submissão do “escravo”.

As leis abolicionistas, ou seja, aquelas que terminavam gradualmente com todo esse processo, começam a surgir no século XIX, como exemplo, em 1803 na Dinamarca, em 1817 na Espanha. No Brasil, tem-se em 1850 a Lei Eusébio de Queirós, que colocou fim no tráfico negreiro; em 1871 a Lei do Ventre Livre, que libertou as crianças nascidas de mães escravas; em 1885 a Lei dos Sexagenários, que beneficiou os escravos com mais de 65 anos; finalmente em 13 de maio de 1888, a Lei Áurea que extinguiu o trabalho escravo no Brasil.

Não é objeto deste estudo relatar os desdobramentos dessas leis e da maneira como o “escravo” foi visto pela sociedade. A ideia é apresentar o tratamento jurídico a ele despendido e como essa ideia do “escravo” como coisa contribuiu para uma naturalização do processo de escravização e a adoção do respectivo termo.

4 COMO NATURALIZA-SE O RACISMO

De acordo com Almeida (2019), é necessário, primeiramente, que se compreenda o racismo de maneira histórica e política, ou seja, como um processo de “construção de subjetividades”.

Dessa forma, de maneira estrutural, o racismo perpetua pelo inconsciente das pessoas durante vários séculos. Isso faz com que a sociedade tenha mais voz que a individualidade. As pessoas racializadas são criadas pelo racismo, já que este segue uma estrutura e, assim, não são os brancos que criam o racismo e sim o próprio racismo. (ALMEIDA, 2019).

Para que essa estrutura seja reforçada, os meios de comunicação, a indústria cultural e o sistema educacional entram em cena, mostrando a “normalidade” que é uma mulher preta ser trabalhadora doméstica e um homem branco um líder nato. Além disso, as escolas evitam mostrar líderes negros de revoluções, ou pessoas pretas que foram importantes para a história, fazendo com que a representatividade na sociedade seja apenas branca. (ALMEIDA, 2019).

De fato, observam-se muitas pessoas pretas em trabalhos marginalizados, enquanto pessoas brancas se encontram em altos níveis de poder. Porém, há uma diferença entre a realidade e o imaginário branco acerca da vivência preta. O que se vê na televisão e nas escolas é apenas a relação que existe de uma coletividade estruturalmente racista com o fato propriamente dito. (ALMEIDA, 2019).

Destarte, o racismo é uma ideologia porque se liga a práticas sociais concretas. Almeida (2019) cita o exemplo das mulheres pretas que são consideradas pouco capazes em seus ambientes de trabalho, perpetuando a condição de subalternidade, baixos salários e violência.

Cabe salientar que existem maneiras de se combater o racismo na sociedade. Djamila Ribeiro (2019), em seu livro *Pequeno manual antirracista*, cita formas como informar-se sobre o racismo, enxergar a negritude, reconhecer os privilégios da branquitude, perceber o racismo internalizado em cada um, o apoio a políticas educacionais afirmativas, a leitura de autores negros e o combate da violência racial como maneiras de combater a naturalização do racismo.

5 O USO DOS TERMOS “ESCRAVO” E “ESCRAVIZADO”

Tradicionalmente, os dicionários trazem o verbete “escravo” e não se remetem ao termo “escravizado”.

Dessa maneira, o Dicionário brasileiro da língua portuguesa *Michaelis* (1998), define *escravo* como: “Que ou aquele que vive privado da liberdade, em absoluta sujeição a um senhor ao qual pertence como propriedade.” O Dicionário Digital *Aulete* (2011) define como: “Diz-se de pessoa, ou grupo, ou povo que é considerado propriedade e se acha sob o domínio e na dependência de um senhor, seja este um indivíduo, uma instituição, uma nação etc.”. O Dicionário etimológico *Nova Fronteira da Língua Portuguesa* (1986) denomina como “indivíduo que vive em estado de absoluta servidão”.

As discussões contemporâneas trazem uma nova reflexão sobre o termo “escravo” e a necessidade de sua substituição pelo termo “escravizado”.

Os estudos que se relacionam ao campo da semântica, no que se refere ao sentido da expressão “escravizado”, têm como objetivo promover um regate histórico, responsabilizando o opressor pelo processo da escravidão, retirando a ideia de naturalização do processo.

Quanto ao uso do termo *escravo*, tem-se uma naturalização da situação. Utilizando-se desse termo, fica a noção de que o cativo é o culpado pela sua condição de submissão e inferioridade. A sua condição não é transitória; é uma condição de vida, portanto, natural.

Esse processo de naturalização serve ainda para retirar o peso do processo de desumanização ocasionada pelos agentes opressores.

Escravo conduz ao efeito de sentido de naturalização e de acomodação psicológica e social à situação, além de evocar uma condição de cativo que, hoje, parece ser intrínseca ao fato de a pessoa ser negra, sendo desconhecida ou tendo-se apagado do imaginário e das ressonâncias sociais e ideológicas a catividade dos eslavos por povos germânicos, registrada na etimologia do termo. O campo semântico de escravo aproxima a pessoa cativa de um ente que seria escravo, no lugar de permitir entrever que ele estaria nessa condição. A responsabilização sobre a condição de cativo desliza da parte que exerce o poder e escraviza outrem, para a parte que, oprimida, passa a ser vista como natural e espontaneamente dominada e inferiorizada. Em não se tratando de um estado transitório, mas de uma condição de vida, implícita no termo escravo, seu emprego contribui arduamente para a anistia dos agentes do processo histórico de desumanização, despersonalização e de espoliação identitária do escravo ou ex-escravo (SANTOS; TAILLE, 2012, p. 8).

É importante destacar que o termo *escravo* também leva o ser humano à condição de mercadoria, sem quaisquer sentimentos ou controle da própria vida; ele aceita o processo de opressão passivamente, reforçando a ideia de que o processo é natural.

O termo escravo reduz o ser humano à mera condição de mercadoria, como um ser que não decide e não tem consciência sobre os rumos de sua própria vida, ou seja, age passivamente e em estado de submissão (SANTOS; TAILLE, 2012, p. 8).

Considerando-se toda a perspectiva de naturalização do processo de opressão com o sentido de suavizar as barbaridades ocorridas por parte dos opressores, utiliza-se o termo “escravo”.

As recentes discussões têm demonstrado que a expressão “escravizado” é mais adequada para se referir aos agentes passivos do processo de opressão, por respeitar a humanidade dos agentes passivos desse processo, deixando claro que eles foram submetidos à escravização e não estão submetidos a ela de maneira natural.

[...] o vocábulo escravizado modifica a carga semântica e denuncia o processo de violência subjacente à perda da identidade, trazendo à tona

um conteúdo de caráter histórico e social atinente à luta pelo poder de pessoas sobre pessoas, além de marcar a arbitrariedade e o abuso da força dos opressores (SANTOS; TAILLE, 2012, p. 8)

Ademais, no campo da linguagem o termo *escravizado* indica a submissão do negro ao processo de escravização; o termo, é acompanhado pelo verbo *estar*, que indica a transitoriedade e imposição da situação. Já a palavra *escravo* seria acompanhada do verbo *ser*, em que fica a compreensão de que a escravidão era algo inerente ao negro.

[...] o verbo que acompanha a palavra escravo é ser, enquanto estar é pedido por escravizado. No primeiro caso, ser remete à permanência, enquanto estar, à transitoriedade. Estar escravizado instaura tensão entre a continuação e a mudança, diferentemente de ser escravo, que se fecha na estabilidade e na manutenção da condição (SANTOS; TAILLE, 2012, p. 10)

A adequação da linguagem é primordial para que se promova a devida reparação histórica aos sujeitos passivos do processo de escravização, destacando toda a violência e opressão, retirando o aspecto de naturalização da vida que lhes foi imposta.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sistema escravista presente no Brasil entre os séculos XVI e XIX deixou marcas na sociedade que reverberam no século XXI.

As discussões filosóficas e jurídicas de quem ou o que seria o sujeito passivo do processo de escravização foram objeto de estudos de diversos intelectuais ao longo da história. Foi criado um processo de naturalização da submissão desse sujeito, visto, por muitas vezes como não humano, como coisa, para que se justificasse sua posse por outrem.

É nesse contexto de naturalizar o processo de escravização que as sociedades ficaram impregnadas de concepções, conceitos, atitudes racistas que ainda hoje se fazem presentes e carecem de reparação.

Assim, têm-se discutido maneiras de combater o chamado Racismo Estrutural, um conjunto de práticas histórico-culturais que se perpetua em uma sociedade e prejudica outros grupos de modo recorrente.

Dessa maneira, a linguagem replica formas de preconceito sem mesmo que os sujeitos se deem conta da natureza das palavras e expressões. “Mercado negro”, “magia negra”, “ovelha negra”, “serviço de preto” e “não sou tuas negas” são exemplos de expressões cotidianas que na verdade são formas estruturadas de associação da imagem do negro ao negativo, à representação do que é ruim, a uma inferioridade por sua cor.

Desse modo, objetivou-se estudar o termo “escravo” e, conforme o apresentado tal, o termo demonstra e reforça uma ideia de naturalização do processo de escravização, como se fosse natural que aquele grupo estivesse em completa submissão e inclusive que gostariam de estar naquela situação, em contraposição com o termo “escravizado”, esse sim capaz de demonstrar a dimensão do processo de submissão, de desumanização

sofrida pelos sujeitos passivos desse processo e principalmente da não concordância com os absurdos aos quais eram submetidos.

Insta salientar a importância de discutir academicamente tais expressões. Termos racistas são amplamente utilizados na produção de livros, trabalhos acadêmicos, no cotidiano; somente com a discussão e a compreensão de que a língua como parte da cultura carrega em si significados que atravessam os séculos, será possível propor reflexões capazes de ressignificar palavras e expressões.

A linguagem, viva, evolui com a sociedade; essa evolução precisa ser provocada. As reparações históricas são necessárias para com aqueles que sofreram um processo de desumanização que ainda traz consequências na sociedade.

A promoção da igualdade e da liberdade de maneira plena depende do reconhecimento do racismo que estrutura a sociedade e de seu combate diário.

Escravizado é o termo que deve ser utilizado para representar aqueles submetidos ao processo de opressão, por respeitar a humanidade dos agentes passivos desse processo, deixando claro que eles foram submetidos à escravização e não estão submetidos a ela de maneira natural.

REFERÊNCIAS

AULETE, Caldas. **Dicionário contemporâneo da língua portuguesa Aulete digital**. 2011. Disponível em: <http://www.auletedigital.com.br>. Versão digital do dicionário Caldas Aulete.

ALMEIDA, Silvio de Luiz. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

CARBONI, Florence; MAESTRI, Mário. **A linguagem escravizada: língua, história e poder**. 2003. Disponível em: https://www.academia.edu/11380352/A_Linguagem_Escravizada_L%C3%ADngua_Hist%C3%B3ria_e_Poder?from=cover_page. Acesso em: 02 set. 2021

CUNHA, Antonio G. da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

MARQUESE, Rafael de Bivar. **A dinâmica da escravidão no Brasil: resistência, tráfico negreiro e alforrias, séculos XVII a XIX**. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/xB5SjkdK7zXRvRjKRXRfkPh/?lang=pt>. Acesso em 19 out. 2021

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 1998.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Adriano Rodrigues dos. TAILLE, Elizabeth Harkot-de-La. Sobre escravos e escravizados: percursos discursivos da conquista da liberdade. **III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade (III SIDIS) DILEMAS E DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE**, v. 3, n. 3, p. 1-13, 2012. Disponível em: https://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/HARKOT_DE_LA_TAILLE_ELIZABETH.pdf Acesso em: 29 ago. 2021.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

Gêneros textuais na educação infantil: contribuições para o processo de alfabetização e letramento

Textual genres in early childhood education: contributions to the process of literacy

MARIA IZABEL BARCELOS SILVA
Discente do curso de Pedagogia (UNIPAM)
E-mail: mariaizabelbs@unipam.edu.br

CAROLINA DA CUNHA REEDIJK
Professora orientadora (UNIPAM)
E-mail: carol@unipam.edu.br

Resumo: O presente artigo teve como finalidade a discussão e a defesa do trabalho com os gêneros textuais desde a Educação Infantil, mostrando a eficácia do seu trabalho em sala de aula em relação ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem e as contribuições para o processo de alfabetização e letramento. Para se alcançar os objetivos propostos e chegar aos resultados obtidos, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica a partir de diferentes autores e uma análise dos principais documentos norteadores da prática pedagógica, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A questão dos gêneros foi apresentada a partir da teoria bakhtiniana, da abordagem da linguística textual e dos documentos citados. A perspectiva e o trabalho com os gêneros textuais foram apresentados em cada um desses documentos, sendo que nos PCN os gêneros textuais são foco no Ensino Fundamental e no Médio, no RCNEI há menção ao trabalho com os gêneros textuais na Educação Infantil, mas não de forma sistematizada, e na BNCC os gêneros textuais aparecem como objeto de ensino desde a Educação Infantil. Abordagens sobre alfabetização e letramento foram apresentadas de forma sistematizada com o intuito de destacar a importância da interligação dos dois conceitos no processo de ensino-aprendizagem. Por fim, este estudo busca ressaltar as contribuições que o trabalho com os gêneros textuais como objeto de ensino pode proporcionar às crianças a partir de um planejamento e prática pedagógica que sejam significativos para a alfabetização, para o letramento e para a formação de leitores e escritores críticos e engajados nas práticas sociais.

Palavras-chave: Educação Infantil. Gêneros textuais. Alfabetização. Letramento.

Abstract: The purpose of this article was to discuss and defend the use of textual genres since Kindergarten, showing the effectiveness of their use in the classroom in relation to the development of teaching-learning and the contributions to the literacy process. In order to achieve the proposed objectives and reach the results obtained, a bibliographical research was carried out from different authors and an analysis of the main documents guiding the pedagogical practice, such as the National Curriculum Parameters (PCN), the National Curriculum Framework for Early Childhood Education (RCNEI) and the National Common Curriculum Base (BNCC). The issue of genres was presented from the Bakhtinian theory, the textual linguistics approach and the cited documents. The perspective and use of textual genres

were presented in each of these documents. In the PCN textual genres are the focus on Elementary and High School, in the RCNEI there is mention of the work with textual genres in Early Childhood Education, but not in a systematic way, and in the BNCC textual genres appear as a teaching object since Early Childhood Education. Approaches to literacy were presented in a systematic way in order to highlight the importance of this concept in the teaching-learning process. Finally, this study seeks to highlight the contributions that the use of textual genres as a teaching object can provide children from a planning and pedagogical practice that are significant for literacy and for the training of critical and engaged readers and writers in social practices.

Keywords: Early Childhood Education. Textual genres. Literacy.

1 INTRODUÇÃO

A educação infantil se constitui na etapa mais importante da vida escolar de uma criança, pois é nela que são fundados os alicerces necessários para a futura vida acadêmica. É também nessa etapa que a criança passa por várias aprendizagens e experiências multo significativas, dentre elas está a voltada para a linguagem, ponto fundamental de inserção da criança ao mundo letrado. O trabalho com a língua, escrita ou falada, é de extrema importância desde as séries iniciais, uma vez que esse trabalho é base para a formação integral do sujeito e para sua participação na vida social.

É a partir de um profundo contato com diferentes formas de leitura que a criança passa a desenvolver a capacidade de usar a língua/linguagem e de interagir em seu contexto social. Essas diferentes formas de leitura, apresentadas por meio de diferentes gêneros textuais, são importantes influenciadores e dispositivos que contribuem diretamente para o processo de alfabetização e letramento e para o desenvolvimento de competências comunicativas e do repertório linguístico.

Os gêneros textuais passaram a ser reconhecidos e valorizados no âmbito escolar a partir do final da década de 1990, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Segundo o documento em questão, que aborda a ideia dos gêneros textuais como objeto de ensino, os gêneros são uma ferramenta imprescindível no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que possibilita a integração do aprendiz ao seu ambiente social e cultural.

Importa destacar que o foco dado pelos PCN aos gêneros como objeto de ensino volta-se para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, não havendo um direcionamento à Educação Infantil. O Referencial Curricular para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), que é um documento destinado à Educação Infantil, faz menção ao trabalho com os gêneros textuais no processo de alfabetização e letramento, no entanto o documento não explora de uma forma sistematizada questões relativas ao trabalho com os gêneros textuais no âmbito da Educação Infantil. Há no documento em pauta a menção a diferentes gêneros textuais, sem haver, no entanto, uma explicação mais direta sobre questões teóricas relativas aos gêneros e às suas características composicionais e estilísticas. Um direcionamento do trabalho com gêneros textuais na Educação Infantil pode ser identificado na proposta da Base Nacional Comum Curricular, que apresenta da Educação Infantil ao Ensino Médio os gêneros textuais como objeto de ensino.

Sendo assim, o uso dos gêneros textuais também deve ser considerado fundamental na etapa da Educação Infantil, pois é por intermédio deles que os alunos se

conectam ao processo de letramento e de alfabetização, tendo contato com a língua oral e a escrita de forma funcional e produtiva. É a partir do contato com os mais variados arranjos textuais que as crianças poderão desenvolver habilidades leitoras e habilidades de interpretação. A partir da relação dos alunos com esses gêneros, os professores devem elaborar práticas de leitura e escrita contextualizadas e significativas. Com isso, cabe à escola proporcionar aos alunos o contato com esses textos que são difundidos socialmente, para que assim possam interpretá-los e produzi-los.

Dessa forma, torna-se necessário discutir sobre o trabalho com os gêneros textuais desde a Educação Infantil, uma vez que os gêneros textuais como objeto de ensino podem contribuir diretamente para o desenvolvimento do letramento e também da alfabetização.

Face ao exposto, o objetivo geral deste estudo é apresentar a importância do trabalho com os gêneros textuais desde a Educação Infantil e as contribuições desse trabalho no desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Quanto aos objetivos específicos, buscamos demonstrar a eficácia do trabalho com os gêneros para o desenvolvimento do letramento e da alfabetização.

Para a realização deste estudo, partimos da perspectiva bakhtiniana e sua referência para o estudo dos gêneros textuais. Bakhtin (1997) indica os gêneros textuais como elementos da cultura e da história da sociedade, tratando-se de aspectos contínuos e significativos para relacionar-se em equipe, sendo eles que estruturam e solidificam os nossos relacionamentos em vida social e coletiva. Em seguida, a área da Linguística Textual passa a ser examinada a partir, sobretudo, dos fundamentos da linguista Koch (2004), pelo fato de esse campo voltar-se para o estudo do texto. Dando sequência, uma breve apresentação do modo como documentos oficiais abordam o trabalho com os gêneros textuais no contexto educacional passa a compor o quadro teórico da presente pesquisa. Os conceitos de alfabetização e letramento são analisados, em seguida, tendo como embasamento a perspectiva de Magda Soares (1985, 1998, 2004, 2015, 2016) e de Angela Kleiman (1995, 2005, 2007). Por fim, contribuições do trabalho com os gêneros textuais no processo de alfabetização e letramento na Educação Infantil são apresentadas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 OS GÊNEROS TEXTUAIS NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

Mikhail Bakhtin foi um dos nomes mais influentes no estudo sobre os gêneros textuais. O teórico pesquisou e idealizou princípios a respeito dos gêneros partindo de um ponto de vista de linguagem que transfigura o paradigma estruturalista e agrega aos exercícios de linguagem um indivíduo sócio-histórico, atento e intérprete de sua circunstância. Para o filósofo em foco, a linguagem era uma dominante ferramenta social.

Em relação aos gêneros textuais¹, Bakhtin (2003, p. 261-262) destaca que

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. [...] Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.

Na concepção bakhtiniana, percebemos que a individualidade dos eventos da linguagem estabelece o texto como um efeito da convivência em sociedade, em que as palavras são compreendidas como fruto de mudanças comuns, associadas a um contexto material determinado, que delinea as possibilidades de vida de uma sociedade linguística. Para Bakhtin (2003, p. 280), “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana”.

Segundo Bakhtin (1997, p. 280),

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana [...]. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais - mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional.

Os gêneros do discurso são apresentados nessa perspectiva como primários e secundários. Os gêneros primários são o suporte para os secundários. Eles são tidos como habituais, pois são produzidos em momentos rotineiros de diálogo entre as pessoas, tais como uma conversa cotidiana, um bilhete, vínculos humanos. Já os secundários, estão relacionados a outros espaços e mais difíceis da convivência geral, como uma tese científica, uma peça de teatro, dentre outros.

Partindo da concepção de linguagem como prática social, Bakhtin (1997) postula que nós nos comunicamos por meio dos gêneros discursivos. Assim, é essencial que uma análise atenta acerca das características e principalmente da funcionalidade dos gêneros seja feita, uma vez que a comunicação acontece pelos gêneros do discurso.

Frente à concepção apresentada, percebemos a importância do trabalho com os gêneros textuais no contexto escolar, o que é evidenciado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, como veremos adiante.

¹ Bakhtin apresenta o conceito de gênero do discurso, não o de gênero textual. No entanto, o conceito que foi divulgado e ficou mais conhecido foi o de gênero textual. No contexto deste estudo, os dois conceitos são sinônimos.

2.2 LINGUÍSTICA TEXTUAL

A Linguística Textual surgiu no final da década de 1960, sendo responsável por uma pesquisa expressiva na área textual e por novas hipóteses e concepções de texto. A pluralidade de textos orais e/ou escritos criados pela sociedade em seus diversos cenários também é foco desta área do saber.

Segundo Koch (2004, p. 11),

A Linguística Textual toma como objeto particular de investigação não mais a palavra ou a frase isolada, mas o texto, considerado a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto. O texto é muito mais que a simples soma das frases (e palavras) que o compõem: a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa; é sim, de ordem qualitativa.

De acordo com Koch (2004), a Linguística Textual oferta aos profissionais da educação o incentivo fundamental para o desempenho do seu trabalho, como os elementos discursivos, criação de um conjunto de recursos linguísticos e produção textual. Ela é responsável pela análise dos recursos linguísticos e das categorias discursivas que regem a formação da textualidade e, no decurso, a produção textual dos sentidos.

Marcuschi (1983, p. 12-13 *apud* KOCH 2004, p. 10) propõe que a Linguística Textual seja vista,

mesmo que provisória e genericamente, como o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais [...]. Em suma a LT trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas.

Para Koch (2004), a pesquisa dos gêneros textuais estabelece hoje uma das inquietações primordiais da Linguística Textual, sobretudo no que se refere à sua funcionalidade e à sua estrutura composicional, em termos macro e microestruturais.

Os gêneros textuais têm sido grandemente analisados e explorados na Linguística Textual, a partir de pesquisas e investigações que tratam da natureza do gênero textual com variados panoramas teóricos.

2.3 GÊNEROS TEXTUAIS NOS PCN

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1997, que correspondem a um documento norteador da prática pedagógica, abordam o tema dos gêneros textuais voltado para o contexto escolar. Embasado nos princípios e convicções acerca da linguagem como prática social, o documento apresenta para o educador uma proposta voltada para uma ação reflexiva sobre o texto, seja do estudante, seja de outros autores.

Os PCN têm sido foco de discussões entre educadores e pesquisadores, uma vez que o documento propõe uma nova perspectiva de ensino de Língua Portuguesa, proposta que tem como objeto de ensino os gêneros textuais e não mais a gramática normativa.

Sobre os gêneros textuais, vejamos a seguinte passagem.

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero [...]. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, que são caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Podemos ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como: visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros, os quais dão forma aos textos [...] (BRASIL, 1997, p. 23).

Os parâmetros são justificados na teoria dos gêneros textuais, aconselhando o trabalho com a língua materna no que se diz respeito aos ensinamentos de meios claros e convincentes da linguagem, oral ou escrita. O ensino de nossa língua materna passa a ter como foco o desenvolvimento de habilidades comunicativas a partir dos vários arranjos textuais.

[...] Quando se afirma, portanto, que a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é a expansão das possibilidades do uso da linguagem, assume-se que as capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas às quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. (BRASIL, 1997, p. 35)

Seguindo a perspectiva dos PCN (1997, p. 23), a escola, por meio da figura do professor, deve oferecer aos alunos “famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado”.

A possibilidade de desenvolver a aprendizagem dos estudantes pelo trabalho com os gêneros textuais é inquestionável, principalmente se seu contato acontecer desde a Educação Infantil.

2.4 O RCNEI E O USO DOS GÊNEROS TEXTUAIS EM SALA DE AULA

Como a Educação Infantil é uma etapa fundamental no processo de escolarização das crianças, o trabalho com os gêneros textuais a partir dessa primeira etapa da educação básica se faz muito necessário, pois as crianças precisam de um

intenso contato com variados gêneros desde muito cedo, muito antes de iniciar sua vida escolar, mas sendo através da escola que seu relacionamento com esses gêneros será ampliado e sistematizado.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (doravante RCNEI) é um documento extremamente importante que ressalta, mesmo que implicitamente, o uso dos gêneros textuais em sala de aula, uma vez que apresenta a importância de se associar o trabalho com a variedade de gêneros com a vida das crianças, trazendo como ponto de partida o uso das narrativas, o contar e o recontar histórias, utilizar a leitura de rótulos, criação de entrevistas, apresentações orais de poesias e parlendas, assim produzindo chances de acontecimentos reais que possibilitarão o desenvolvimento de seu universo discursivo. (BRASIL, 1998).

Para que o trabalho realizado com os gêneros em sala de aula dê resultados positivos, os professores devem buscar métodos e materiais que explorem o ambiente discursivo. É necessário que o professor crie um ambiente favorável ao desenvolvimento da fala, da escuta, da leitura e da escrita, proporcionando o contato com os diversos gêneros orais e escritos existentes em nossa sociedade (BRASIL, 1998).

O aprendizado na sala de aula através da utilização dos gêneros textuais proporciona aos educandos as compreensões linguísticas e textuais essenciais para lidar de forma reflexiva em diversas intervenções comunicativas, sendo que os educandos estariam operando e analisando no espaço da sala de aula, tendo como eixo os conteúdos que circulam no ambiente social.

2.5 O TRABALHO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS NA BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento direcionador da prática pedagógica para os professores de toda a Educação Básica, que propõe um conjunto de competências, habilidades e aprendizagens para o pleno desenvolvimento dos alunos ao longo de sua vida escolar.

Segundo a BNCC (2017, p. 35, 36), havia a compreensão de que a Educação Infantil era uma preparação para a instrução escolar, que só começaria efetivamente no Ensino Fundamental, não estando integrada à educação formal. A assistência para crianças de zero a seis anos de idade em creches e pré-escolas somente passou a ser responsabilidades do Estado com a Constituição Federal de 1988. Em 1996, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação Infantil passou a se tornar uma etapa adicional da Educação Básica. Após uma alteração que foi feita na LDB no ano de 2006, a etapa da Educação Infantil passou a contemplar crianças de zero a cinco anos de idade. Foi com a Emenda Constitucional n° 59/2009 que a etapa da educação infantil para os alunos de 4 e 5 anos de idade se tornou exigida. O registro de todas as crianças de 4 e 5 anos ficou notável e completamente obrigatório através da LDB no ano de 2013.

O documento em foco considera a criança como protagonista e como o centro da educação, trazendo como estrutura da Educação Infantil o educar e o cuidar, pois nessa etapa acontece a inserção da criança na vida escolar. Dentro desse sistema há dois eixos estruturantes, as interações e as brincadeiras. Esses eixos estruturantes são fundamentais para o desenvolvimento das crianças, pois com as brincadeiras e

interações as crianças têm um convívio com as pessoas, com a sociedade a sua volta e com os gêneros textuais que circulam no dia a dia.

Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar a educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2017, p. 36).

A BNCC aborda os gêneros textuais no campo de experiências – “escuta, fala, pensamento e imaginação”, uma vez que o documento destaca que as crianças desde bem pequenas já se envolvem em acontecimentos comunicativos do seu cotidiano, sendo necessário assim possibilitar a essas crianças um profundo contato com variados tipos de gêneros desde essa primeira etapa da escolarização, para que elas participem da cultura oral e escrita e se tornarem ativas na sociedade.

Segundo a BNCC (2017, p. 50), o trabalho nesse campo de experiências é desenvolvido por meio dos gêneros textuais já com bebês de zero a um ano e seis meses. Situações em que a escuta de textos em variados veículos textuais, tais como poemas, fábulas, parlendas, receitas e contos, por exemplo, devem ser oportunizadas e constantemente desenvolvidas com esse público. Para as crianças bem pequenas de um ano e sete meses até três anos e onze meses, o documento sugere a manipulação de textos e a participação em situações de escuta que possibilitem às crianças ampliar esse contato com os variados gêneros textuais, como as parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cardápios, notícias etc. Já para as crianças pequenas de quatro a cinco anos e onze meses, a BNCC evidencia a importância de se construir possibilidades de ensino-aprendizagem a partir dos gêneros textuais que circulam em veículos conhecidos, dispondo de habilidades de observação gráfica e/ou de leitura.

Com um leque de sugestões e possibilidades de trabalho com os mais variados gêneros textuais, os professores devem criar um ambiente alfabetizador do qual as crianças façam parte, pois, mesmo que elas ainda não tenham se apropriado do código escrito, através desses gêneros elas podem se inserir ao mundo letrado, podendo expressar suas ideias, seus pensamentos, podendo manusear e explorar variados veículos textuais. O recontar e o produzir histórias, por exemplo, pode contribuir diretamente para o desenvolvimento do interesse e do gosto pela leitura e pela escrita, além de possibilitar o desenvolvimento da autonomia das crianças e da participação social.

2.6 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Alfabetização e Letramento são conceitos que se relacionam, se interagem e se acrescentam, visto que um oportuniza o outro. A alfabetização começa antes mesmo da inserção da criança na instituição escolar, vindo a se oficializar com o alcance e aprendizado do código escrito. O letramento envolve a utilização e a prática em variadas circunstâncias da vida social da criança, indo muito além do controle do código.

Segundo Soares (2004a), no decorrer da história do ensino da língua escrita, após várias pesquisas e análises das mudanças conceituais e metodológicas, percebeu-se que, até a década de 80, o propósito maior era a alfabetização, ressaltando principalmente a aprendizagem do sistema convencional da escrita. Com isso, a alfabetização no Brasil, até a década de 80, foi caracterizada por um revezamento dos métodos sintéticos e analíticos, continuamente com o prognóstico de que a criança procederia, a partir de incentivos externos, para aprender e desenvolver o sistema de escrita. Anos depois, a ideia de que o indivíduo estava alfabetizado apenas pelo fato de saber ler e escrever seu próprio nome passou a ser questionada. Dez anos se passaram e a ideia da vez era a de que a pessoa alfabetizada era aquela apta a ler e escrever um simples recado. Com isso, além da escrita, está no educando a aptidão em desempenhar o exercício da leitura e da escrita, mesmo sendo de forma habitual.

A alfabetização é concebida como uma produção conceitual, constante, ampliada, juntamente no interior e exterior do espaço da sala de aula, que se realiza desde os relacionamentos iniciais da criança com a escrita. Este entendimento destaca que o conhecimento da escrita alfabética não se limita somente a um modo de combinação entre letras e sons.

A alfabetização, além de representar fonemas (sons) em grafemas (letras), no caso da escrita e representar os grafemas (letras) em fonemas (sons), no caso da leitura, os aprendizes, sejam eles crianças ou adultos, precisam, para além da simples codificação/decodificação de símbolos e caracteres, passar por um processo de “compreensão/expressão de significados do código escrito” (SOARES, 2015, p. 16).

Magda Soares, ao tratar do conceito de alfabetização, traz a perspectiva de Lemle, (1984, p. 41 *apud* SOARES, 1985, p. 20), que aponta que alfabetizar “significa adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita [...]. A alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler) [...]”.

Soares (2016, p. 328) apresenta uma definição mais atual para o termo alfabetização. Vejamos:

Pode-se agora ampliar o conceito de alfabetização proposto [...], definindo-a mais amplamente como a aprendizagem de um sistema de representação que se traduz em um sistema de notação que não é um “espelho” daquilo que representa, uma vez que é arbitrário – a relação entre as notações (as letras) e aquilo que representam (os fonemas) não

é lógica nem natural – e é um sistema regido por normas – por convenções e regras.

Seguindo a perspectiva de Kleiman (2005, p. 13),

O conceito de alfabetização refere-se também ao processo de aquisição das primeiras letras e, como tal, envolve sequências de operações cognitivas, estratégias, modos de fazer. Quando dizemos que uma criança está sendo alfabetizada, estamos nos referindo ao processo que envolve o engajamento físico-motor, mental e emocional da criança num conjunto de atividades de todo tipo, que têm por objetivo a aprendizagem do sistema da língua escrita.

Na perspectiva das duas autoras, percebe-se que a alfabetização vai além da representação de sons e letras, uma vez que é preciso que haja compreensão do significado do código escrito, não sendo suficiente, assim, apenas codificar ou decodificar os símbolos. Dessa forma, a alfabetização deve ser articulada ao letramento, uma vez que o letramento é a ferramenta que capacita o sujeito a estabelecer seus discursos, interpretando e compreendendo a reflexão sobre o que foi lido.

O letramento engloba o método de evolução e o emprego dos conjuntos de leitura e escrita na comunidade. Assim sendo, relaciona-se a um grupo de condutas que, ao longo do tempo, vem transformando a sociedade. O conceito em questão caracteriza o ato pedagógico de ampliar o emprego de hábitos sociais de leitura e escrita em setores efetivos de uso, introduz um meio extenso, que faz o sujeito competente para usufruir da escrita de maneira precisa em variados cenários sociais.

Os PCN (1997, p. 21) afirmam que o Letramento é

[...] o produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas.

O letramento também é entendido como um efeito mais amplo que está conectado aos usos, às práticas de leitura e de escrita, fazendo com que o sujeito ou seu grupo social se tornem letrados, além de cultivarem as capacidades não somente de ler e de escrever, mas também de usufruir da leitura e da escrita na sociedade. Para que o progresso do letramento aconteça, é essencial que haja vivências, contextos nos quais os alunos alcancem a leitura e a escrita, se inserindo em um universo letrado.

Ao fazer referência ao letramento, Kleiman (2009 *apud* SOARES, 2009, *on-line*) destaca:

Refiro-me aos impactos que a língua escrita tem no mundo atual na vida de um cidadão comum. Antes de começar os estudos de

Letramento no Brasil há quinze anos, sempre se pensava a escrita no âmbito da escola. Agora, estuda-se a escrita de usos escolares, distinguir a múltipla escrita no contexto do movimento hip hop, das associações quilombolas, no contexto de diversos movimentos sociais, no cotidiano. A escrita não se reduz ao ambiente escolar. Pensa-se o uso da escrita todo dia. Caminho pela rua, vejo uma placa para me orientar, uma propaganda. A toda hora, nós nos defrontamos com a língua escrita, e os estudos de letramento procuram averiguar o impacto que isso causa na vida do homem comum.

De acordo com Kleiman (2007), o letramento tem como propósito levar em consideração questões sociais da língua escrita. Por meio dele, é possível alcançar dados mediante a leitura de diversos gêneros textuais, explorar a leitura para avançar determinadas orientações e utilizar a escrita para se conduzir na vida. Com isso, o letramento se caracteriza por quem desempenha a escrita nas ações sociais, não se reduzindo apenas a quem consegue ler e escrever.

Para a autora, a instituição escolar tem o papel de inserir o aluno em momentos e situações em que aconteça o aprendizado do letramento. Com isso, é dever da escola produzir circunstâncias de uso verdadeiro da escrita e leitura, para, através dessa ação, desenvolver estudantes qualificados para se veicularem nas variadas facetas sociais, adaptando conforme as suas necessidades.

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de Letramento, preocupa-se não como letramento prática social, mas com apenas o tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico) processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Magda Soares (1998, p. 18) pontua o letramento como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

O letramento não é unicamente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social: “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 1998, p. 72).

Conforme Soares (2004a), o conceito de letramento ocorreu pelo dever de representar e constituir atitudes e condutas sociais do ramo da leitura e da escrita que transcendam o entendimento da esquematização alfabética e ortográfica. Essas atitudes e condutas sociais de leitura foram atingindo perceptibilidade e relevância à proporção que a existência e os exercícios competentes tornaram-se gradualmente direcionados e

submissos da língua escrita, manifestando a deficiência de somente alfabetizar na lógica comum a criança ou o adulto.

Soares (2004b, p. 90) diferencia a metodologia de alfabetização e letramento. Vejamos:

Embora correndo o risco de uma excessiva simplificação, pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se chama alfabetização, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a isso se chama letramento.

Com isso, neste momento, é necessário pontuar que, em várias ocasiões, o termo alfabetização é colocado como imposição para se atingir o letramento, apenas trocando um termo pelo outro. Dessa forma, foi aplicado o fundamento de Soares (1998, p. 39-40), esclarecendo os dois termos.

Retomemos a grande diferença entre alfabetização e letramento e entre alfabetizado e letrado [...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que saber ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

Na didática, não há um procedimento exclusivo a fim de alfabetizar e letrar, visto que cada educando dispõe de uma maneira distinta para aprender aquele conteúdo lecionado. Com a existência de inúmeros recursos para orientar a prática pedagógica, compete aos docentes entender seus discentes e instruí-los, selecionando o formato mais adequado para executar em sala de aula, para que assim os frutos alcançados sejam favoráveis para a educação.

2.7 GÊNEROS TEXTUAIS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO²

Na Educação Infantil, desde as crianças menores, é muito significativo oferecer situações nas quais as crianças se envolvam com a cultura oral e escrita, com contos, parlendas, histórias, cantigas, uma vez que elas são geradoras de aprendizagem e fazem com que as crianças tenham interesse pelo ato de ler, expandindo seu repertório de fala. Ao ter convivência com variados textos, as crianças produzem hipóteses sobre a escrita e passam a percebê-la como um sistema de representação da fala. Com isso, é necessária a defesa de que na Educação Infantil as crianças tenham acesso aos gêneros textuais e

² Considerações apresentadas a seguir estão baseadas no vídeo Educação Infantil – Programa 59 – Gêneros Textuais.

possam conviver com diferentes tipos de textos (estrutura e funcionalidade), pois, dessa forma, elas podem expandir a sua compreensão a respeito da língua oral e escrita.

É muito interessante e é preciso provocar nas crianças a comunicação e a expressão, criando oportunidades para elas apresentarem suas opiniões e desejos e narrarem experiências vividas por elas. Essas experiências com os variados gêneros textuais contribuem para o desenvolvimento da imaginação e do gosto pela leitura, possibilitam a ampliação do conhecimento de mundo e das habilidades da linguagem, uma vez que colocam as crianças em contato com a cultura oral e escrita presente no dia a dia, além de aperfeiçoarem sua criatividade, oralidade, leitura e escrita. Em partes, a apropriação da fala se faz através das práticas sociocomunicativas do cotidiano.

A etapa da Educação Infantil não deve estar associada à concepção de alfabetizar através da repetição e junção das letras, com isso se torna necessário fazer com que as crianças participem das mais variadas práticas sociais, em que haja a utilização da escrita e a necessidade da prática dos variados tipos de registro. É essencial que o letramento, que é o foco da Educação Infantil, oportunize a alfabetização.

Vale a pena ressaltar que, por meio das brincadeiras, as crianças podem imaginar, representar, recordar, se expressar através de diferentes linguagens, oral e escrita. O uso das parlendas e das cantigas de roda aproxima as crianças do universo falado e escrito.

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais,

Cabe à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade (BRASIL, 1997, p. 26).

Mesmo que as crianças não sejam oficialmente alfabetizadas, é essencial que os professores trabalhem com os variados gêneros textuais, pois assim o educador proporcionará às crianças um contato com os mais variados arranjos textuais que circulam em nossa sociedade, podendo explorar a estrutura de cada um, apresentar cada elemento que constitui um determinado gênero e evidenciar sua funcionalidade. Ao trabalhar com o poema, por exemplo, o professor poderá apresentar aos seus alunos os elementos constitutivos desse gênero como versos, estrofes e rimas, que nem sempre podem ser identificadas. Quando se trata do gênero textual carta, o professor mostrará às crianças que quando se envia uma carta sempre haverá um remetente e um destinatário, uma data e um local. Outro exemplo de gênero textual que pode ser explorado dentro da sala de aula é a receita, cuja estrutura é composta por ingredientes e o modo de preparo. Ao mostrar um texto, os alunos poderão observar seu tamanho, formato e sua quantidade de parágrafos.

Os gêneros textuais são muito importantes para o contexto de sala de aula quando são levados e apresentados de uma forma que possibilite aos alunos a aquisição e o desenvolvimento de novos conhecimentos. O trabalho com os gêneros textuais pode estimular o interesse dos alunos pelo universo letrado, podendo despertar sua

curiosidade e seu engajamento no processo de aprendizagem. Os gêneros textuais como objeto de ensino podem ser facilitadores do processo de ensino e aprendizagem, por isso o professor deve explorar os gêneros dentro da sala de aula de modo que seja possível para a criança perceber sua importância para as práticas sociais.

Levando-se em consideração o apresentado, é possível perceber que o trabalho com os gêneros textuais pode contribuir de forma significativa para o processo de alfabetização e letramento e para a formação de leitores e escritores autônomos e com senso crítico.

3 METODOLOGIA

O pesquisador, segundo Severino (2007, p. 122), “utiliza-se de dados ou de categorias já trabalhados por outros pesquisadores”, ou seja, ele parte de pesquisas já existentes para fundamentar seu trabalho. Conforme Cervo e Bervian (1983, p. 55), a pesquisa bibliográfica “busca conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado tema ou problema”. Com isso, esta pesquisa, que se configura como um estudo exploratório, realizou-se por meio de um levantamento bibliográfico sobre o uso e a importância dos gêneros textuais em sala de aula.

O desenvolvimento do presente estudo foi feito a partir da leitura de textos variados que abordam os gêneros textuais e os conceitos de alfabetização e letramento. Autores como Angela Kleiman, Ingedore Koch, Magda Soares e Mikhail Bakhtin foram base para a fundamentação teórica desta investigação. Além das referidas leituras, foi realizada uma análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais, do Referencial Curricular para a Educação Infantil e da Base Nacional Comum Curricular, uma vez que esses documentos apresentaram pontos importantes acerca do trabalho com diferentes tipos de textos no contexto de sala de aula.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir dos objetivos propostos, pôde-se observar a relevância do trabalho com os gêneros textuais no contexto escolar desde a Educação Infantil e as contribuições desse trabalho no desenvolvimento do ensino-aprendizagem e no processo de alfabetização e letramento. De acordo com a pesquisa, fica claro que os gêneros textuais são ferramentas linguísticas e sociais que contribuem de forma significativa para a aquisição da leitura e escrita, além de ampliar o repertório linguístico e competências comunicativas.

Com o embasamento teórico, observou-se a preocupação com o estudo sobre os gêneros textuais desde Mikhail Bakhtin, filósofo que aborda o gênero como constitutivo da vida social e histórica e como meio de comunicação, uma vez que nos comunicamos por meio dos gêneros. Sobre a abordagem dos gêneros textuais na Linguística Textual, observou-se que esta área do saber se volta diretamente tanto para a estrutura quanto para a funcionalidade dos diferentes textos que circulam na sociedade.

Após uma análise feita dos documentos norteadores da prática pedagógica do professor, pôde-se observar que nos Parâmetros Curriculares Nacionais não há um direcionamento para o trabalho com os gêneros textuais na Educação Infantil, uma vez

que esse documento volta-se para o Ensino Fundamental e Médio; no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, os gêneros textuais são mencionados no processo de alfabetização e letramento, havendo indicações para o trabalho na sala de aula de uma forma muito geral e não sistematizada; já na Base Nacional Comum Curricular, pôde-se observar que há referência e encaminhamento para o trabalho com os gêneros textuais desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, sendo que, nesta primeira etapa, os gêneros são abordados no campo de experiências “escuta, fala, pensamento e imaginação”, no qual são apresentados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, o que indica que os professores passam a ter um amparo maior em relação à condução desse trabalho na Educação Infantil.

Como o foco desta pesquisa está no processo de alfabetização e letramento, fez-se necessário discutir esses dois termos que são muito importantes. Destaca-se que a alfabetização e o letramento são processos que caminham juntos e se complementam. Na perspectiva de Kleiman e Soares, percebe-se que a alfabetização vai além da representação de sons e letras, uma vez que é preciso que haja compreensão do significado do código escrito. Em relação ao letramento, tanto Kleiman quanto Soares evidenciam a relação desse conceito com o saber usar a escrita em diferentes contextos sociais.

Vale ressaltar que os gêneros textuais devem ter tomados como objeto de ensino desde a Educação Infantil, ou seja, o planejamento do processo de ensino-aprendizagem e o do processo de alfabetização e letramento devem partir da análise e estudo das características e funcionalidades dos gêneros textuais. Com isso, é preciso que os professores da Educação Infantil trabalhem e explorem os mais variados tipos de gêneros de forma significativa, de modo que a funcionalidade da linguagem seja percebida e vivenciada pelas crianças. Os educadores devem assim criar um ambiente alfabetizador e de letramento que possa contribuir não somente para o contato com diferentes arranjos textuais, mas também para o desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita.

5 CONCLUSÃO

O presente estudo teve como finalidade apresentar a importância de o trabalho com os gêneros textuais acontecer desde a Educação Infantil. Para justificar tal importância, o papel dos gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem e suas contribuições no processo de alfabetização e letramento foram destacados. A partir do referencial teórico apresentado, foi possível perceber o quanto os gêneros textuais sendo focados como objeto de ensino podem contribuir diretamente para o processo de alfabetização e letramento e para a formação de leitores desde a Educação Infantil, uma vez que esse trabalho possibilita a vivência de experiências significativas que conectam as crianças à sociedade e que possibilitam sua inserção e participação no mundo letrado.

Vale ressaltar que, mesmo não sendo foco de tantas discussões na Educação Infantil, é possível que haja um fazer pedagógico em relação aos gêneros textuais. Com isso, é preciso que os professores da Educação Infantil trabalhem e explorem esses gêneros de forma significativa, valiosa, de modo que aconteçam episódios funcionais de

uso da linguagem, levando esses gêneros para a vida das crianças dentro e fora do contexto escolar.

Por fim, ressaltando as contribuições dos gêneros textuais para a alfabetização e letramento, conclui-se que esses são valiosos instrumentos de ensino que auxiliam no desenvolvimento e no processo de ensino-aprendizagem, além de contribuir grandemente para a alfabetização e letramento. Fica claro que é essencial que este trabalho se inicie desde a primeira etapa da Educação Básica, pois, assim, as crianças terão um incentivo referente a questões linguísticas, um estímulo a se tornarem cidadãs leitoras que saibam lidar com questões sociais de fala e escrita, tornando-se pessoas autônomas e participativas da sociedade da qual fazem parte.

Esta pesquisa teve resultados satisfatórios. O assunto em foco é de muita importância para a área da Educação e para atuação de uma pedagoga. Por meio do desenvolvimento deste estudo, os conhecimentos foram ampliados, o que contribuirá diretamente para o planejamento dos diferentes portadores textuais no contexto escolar com o intuito de potencializar o processo de ensino-aprendizagem e de possibilitar o desenvolvimento da alfabetização e letramento.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quatro ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2021.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 07 maio 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf Acesso em: 19 ago. 2021.
- CERVO, Amado Luis; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**: para uso dos estudantes universitários. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.
- ESCOLA. Portal Conexão. Educação Infantil – Programa 59 – Gêneros Textuais. **Youtube**, 12 de abr. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Cj7bLtk6ds>. Acesso em: 24 ago. 2021.

KOCH, Ingedore G. V. **Parâmetros Curriculares Nacionais, Linguística Textual e Ensino de Línguas**. UNICAMP, 2002. Disponível em:
<https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9110> Acesso em: 03 maio 2021.

KOCH, Ingedore G. V. **A coesão textual**. 19. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

KLEIMAN, Angela B. Introdução: modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?**. Campinas, UNICAMP/MEC, 2005.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?**. Campinas: CEFIEL/ IEL/ Unicamp, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Magda. **As muitas facetas da alfabetização**. 1985. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/25anos/files/arquivo/5-Artigo-As-muitas-facetadas-alfabetizacao.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2021.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos**. 2004a. Disponível em:
<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>
Acesso em: 06 abr. 2021.

SOARES, Magda. **Letramento e escolarização**. *In*: RIBEIRO, Vera Massagão (org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. 2. ed. São Paulo, Global, 2004b.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo. Contexto, 2016. *E-book*.

SOARES, Naira. A escrita como uma prática para a vida. **MultiCiência**, 2009. Entrevista publicada na 18ª edição do jornal *Folha do São Francisco*. Disponível em:
<http://www.multicienciaonline.blogspot.com>. Acesso em: 08 maio 2021.

Os métodos no processo de alfabetização e letramento

The methods in the literacy process

JORDANA TOLENTINO PIRES
Discente do curso Pedagogia (UNIPAM)
E-mail: jordanatolentino65@gmail.com.

CAROLINA DA CUNHA REEDIJK
Professora orientadora (UNIPAM)
E-mail: carol@unipam.ebu.br

Resumo: A etapa de alfabetização e letramento é um momento de muitos desafios, uma fase de descobertas e aprendizados. Sabendo-se que a leitura e a escrita exercem um papel essencial para que o sujeito se forme social e cognitivamente e que o processo de alfabetização é de extrema importância para que o aluno evolua, faz-se necessário entender esse processo e fazer com que ele ocorra da melhor forma possível, buscando o melhor para os alunos. Compreender que, mesmo havendo diferenças entre a alfabetização e o letramento, os dois conceitos devem estar articulados nas práticas pedagógicas, uma vez que saber ler e escrever implica saber fazer uso da língua nas mais diversas práticas sociais. Como problemas de aprendizagem estão sujeitos a acontecer, é preciso analisar o método que está sendo utilizado e a maneira como está sendo aplicado, pois o processo de aprendizagem não acontece da mesma forma para todos os alunos. Cada pessoa apresenta particularidades, seu jeito de ser, de pensar, de enxergar o mundo, tendo também sua maneira de aprender, seu modo de raciocinar, ou seja, seu estilo de aprendizagem. Sendo assim, a presente pesquisa, de caráter bibliográfico, teve como objetivo apresentar a importância de se analisar os métodos utilizados no processo de ensino da leitura e da escrita e mostrar como os métodos podem influenciar no processo de alfabetização e letramento. Por meio do exposto no decorrer da investigação, os seguintes pontos foram evidenciados: a importância de se problematizar a utilização de um único método de ensino, uma vez que o processo de ensinar, que leva em consideração a singularidade de cada aluno, deve ser desenvolvido de uma forma plural e diversificada, e a importância de o professor adquirir uma visão ampla com relação ao ensino/aprendizagem, buscando métodos de ensino que beneficiem a aprendizagem.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Metodologias. Aprendizagem.

Abstract: The literacy stage is a time of many challenges, a phase of discovery and learning. Knowing that reading and writing play an essential role for the subject to be formed socially and cognitively, and that the literacy process is extremely important for the student to evolve, it is necessary to understand this process and make it happen in the best way possible, seeking the best for the students. Understand that, even though there are differences between literacy and literacy, the two concepts must be articulated in the pedagogical practices, since knowing how to read and write implies knowing how to use the language in the most diverse social practices. As learning problems are bound to happen, it is necessary to analyze the method being used and the

way it is being applied, because the learning process does not happen in the same way for all students. Each person has particularities, his way of being, of thinking, of seeing the world, and also has his way of learning, his way of reasoning, that is, his learning style. Thus, this bibliographical research aimed to present the importance of analyzing the methods used in the process of teaching reading and writing, and to show how the methods can influence the literacy and literacy process. Through what was exposed during the research, the following points were highlighted: the importance of questioning the use of a single teaching method, since the teaching process, which takes into account the uniqueness of each student, should be developed in a plural and diversified way, and the importance of the teacher acquiring a broad view regarding teaching/learning, seeking teaching methods that benefit learning.

Keywords: Reading. Writing. Methodologies. Learning.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Para que o sujeito se forme, do ponto de vista social e cognitivo, a leitura e a escrita têm um papel essencial, pois, por meio dessas práticas, buscamos conhecimentos e interagimos ainda mais com mundo à nossa volta. Compreender o seguimento de alfabetização das crianças por meio da leitura e da escrita oportuniza entendimentos a respeito do universo que interfere na construção da existência da criança e no seu desenvolvimento.

De fato, podemos reconhecer que o processo de alfabetização é de extrema relevância para evolução e progresso do aluno. Caso esse processo aconteça de maneira satisfatória, o estudante pode sofrer consequências, com complicações que podem perdurar por toda a trajetória escolar. Sendo assim, podemos perceber que se deve ter um olhar atento voltado para os primeiros anos de ensino, construindo uma base sólida para o desenvolvimento e aprendizagem.

Vale destacar que o olhar também deve ser voltado para a questão do letramento, que é o que configura e denomina ações e práticas sociais no âmbito da leitura e da escrita, transcendendo o domínio do sistema alfabético e ortográfico, pois, crescentemente se vê a importância de a escola voltar-se para questões relativas às práticas sociais e aos variados usos da linguagem nesse âmbito: o que indica que o foco apenas na alfabetização não é suficiente.

Problemas de aprendizagem ocorrem no dia a dia escolar, por isso se faz necessária uma observação sobre as práticas pedagógicas, a fim de ajudar as crianças na obtenção e no desenvolvimento de capacidades, para que se torne mais fácil o processo de aprender a ler e a escrever. Em alguns casos, o aluno é tachado como desinteressado e preguiçoso, muitas vezes sendo ignorado ou até mesmo diagnosticado erroneamente. Nesse contexto, deve ser levada em consideração a possibilidade de a criança não conseguir compreender como método que está sendo utilizado no processo de ensino e, por isso, o professor deve oportunizar alternativas metodológicas apropriadas e propícias para cada caso específico.

Segundo Moraes (2012 p.181), “ensinar de forma cuidadosa e explícita o sistema de escrita alfabética (SEA) se coloca hoje como uma medida urgente para reinventarmos as metodologias de alfabetização que usamos em nosso país.” Nessa lógica, é necessário buscar maneiras para que a aprendizagem da leitura aconteça de

modo adequado. Por isso, uma análise dos métodos de ensino utilizados nesse processo se torna imprescindível, uma vez que os diferentes métodos abordam a leitura a partir de diferentes perspectivas, o que aponta para uma possível relação com a forma como as crianças aprendem a ler.

Face ao exposto, o objetivo geral deste estudo é apresentar a importância de se analisar os métodos utilizados no processo de ensino da leitura e mostrar como os métodos podem influenciar no processo de alfabetização e letramento. Quanto aos objetivos específicos, a presente investigação busca problematizar a utilização de um único método de ensino, uma vez que o processo de ensinar, que leva em consideração a singularidade de cada aluno, deve ser desenvolvido de uma forma plural e diversificada e destacar a importância do professor adquirir uma visão ampla com relação ao ensino/aprendizagem, buscando métodos de ensino que beneficiem a aprendizagem.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 LEITURA E ESCRITA

A leitura e a escrita estão presentes no dia a dia de todas as pessoas e exercem um papel crucial para a convivência em sociedade, ainda mais que os meios de comunicação e a tecnologia estão cada vez mais presentes em nossa vida e em nossos afazeres. Sendo assim, faz-se necessária uma alfabetização de qualidade, para que não se aprenda somente a decodificação, mas sim o uso da língua.

Envolvendo dimensões naturais, neurológicas, econômicas e políticas, a leitura é um processo de compreensão extensiva. O paralelismo entre os sinais gráficos e os sons, juntamente com o entendimento das ideias, condiz com a ação de compreender. A leitura é estabelecida pela forma de comunicação com o texto, forma pela qual se busca a compreensão. Levando em consideração esse conceito, o aluno que é capaz apenas de decodificar e não é capaz de interpretar e compreender não é considerado um indivíduo que lê. Para Fulgênio e Liberato (1992), a leitura e a escrita são resultados das interações entre informações visuais e não visuais, ou seja, quem lê e escreve constrói significados unindo todo o seu conhecimento de mundo, seus esquemas mentais relacionados ao conteúdo tratado no texto, às informações oferecidas pelo autor, expressas no papel.

Partindo da ideia de que a leitura significa compreensão, ela é uma forma de comunicação com o texto. A escrita, por sua vez, pode ser classificada como a representação gráfica que pode representar ideias, sentimentos e conceitos. Pela complexidade dessas práticas, é necessário que haja, além da análise do aprendizado da linguagem escrita e da leitura, a análise da eficácia dos métodos que estão sendo utilizados no processo de ensino.

2.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A alfabetização está vinculada à compreensão e ao aprendizado do código alfabético. Esse conceito está relacionado com a memorização do alfabeto, com a

representação das letras, com a junção das sílabas e com a composição de palavras para serem usadas na leitura e na escrita. A pessoa alfabetizada torna-se capaz de ler, de escrever, de interpretar e também de se expressar de forma escrita. Sobre esse processo, Moll (2009, p. 179) postula que

A Alfabetização é um processo de construção do conhecimento e, como tal, é desencadeada pela “interação” entre o educando e objeto de conhecimento [...] transcende a escolha e à execução de um método de ensino; é um processo multifacetado no qual se confrontam a língua escrita, o educando e a intervenção didática do espaço escolar.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Ensino Fundamental - Anos Iniciais, os componentes curriculares tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica, pois aprender a ler e a escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente, uma vez que amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes e possibilita a inserção e a participação com maior autonomia e protagonismo na cultura letrada.

O letramento, por sua vez, está associado com o desenvolvimento da capacidade adquirida pelo indivíduo de fazer o uso socialmente da leitura e da escrita. Soares (2004, p. 47) define letramento como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita”.

Frente ao exposto, compreende-se que o letramento tem a ver com o desenvolvimento de habilidades de empregar a leitura e a escrita nas práticas sociais, e não apenas saber de maneira mecânica, e a alfabetização é muito mais que codificação e decodificação de códigos, pois o processo de alfabetizar é influenciado pelos vínculos sociais estabelecidos com os colegas de classe, o educador e o seu conhecimento de mundo (SEIXAS, 2012).

A linguagem é uma atividade humana, fazendo parte de um processo de interação entre os sujeitos e o meio, materializando-se em práticas sociais, com intenção e objetivo.

Partindo dessa concepção, a BNCC (2017) propõe o ensino numa perspectiva enunciativo-discursivo, com centralidade no texto como unidade de trabalho, considerando sempre a função social dos textos utilizados. Isso quer dizer que se deve trabalhar com os alunos textos reais, proporcionando situações de leitura e escrita, fazendo com que os alunos percebam a funcionalidade do texto.

É válido ressaltar que a criança desde que nasce está introduzida em um meio social cheio de valores, concepções e ideias. É a partir dessa visão que Vygotsky defende que o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita devem ser sistematizados, de modo que o educando consiga atribuir sentido ao que lê e ao que escreve.

[...] a escrita deve ter significado para as crianças, uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mão e

dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem [...] o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita de letras (VYGOTSKY, 1991, p. 133-134).

Sendo assim, alfabetização e letramento são processos distintos, e definir claramente esses termos é extremamente relevante. A compreensão desses termos depende dos resultados de alfabetização obtidos em sala de aula, pois somente isso permitirá ao professor avaliar qual a melhor metodologia de ensino que lhe ajudará a alcançar os objetivos almejados (MENDONÇA, 2011).

Para mais, Soares (2007) defende o quão é primordial procurar uma metodologia para dar suporte ao exercício do professor, para que haja uma estruturação e uma materialização, que são cruciais para o acompanhamento e orientação da aprendizagem da criança. Segundo a pesquisadora, letrar alfabetizando ou alfabetizar letrando é sem dúvidas uma escolha para a superação de problemas que se enfrenta nessa fase da escolarização.

Destarte, apesar de serem ações diferentes, o ideal é trabalhar alfabetização e letramento de forma paralela, partindo do ponto de vista que são complementares. Por isso, deve-se levar em consideração a forma de se alfabetizar letrando.

2.3 MÉTODOS SINTÉTICOS E MÉTODOS ANALÍTICOS

De acordo com Braslavsky (1971, p. 43-45), os métodos de leitura estão agrupados em dois grandes grupos: os sintéticos, que vão da leitura dos elementos gráficos (o alfabético, o fônico, o silábico) à leitura da totalidade da palavra, e os analíticos, que partem da leitura da palavra, da frase ou do conto (historieta), para chegar ao reconhecimento de seus elementos, que é a sílaba ou a letra.

De acordo com o item linguístico analisado podemos classificar os métodos sintéticos em alfabético, que parte das letras; silábico, que parte das sílabas; e fônico, que parte dos sons que correspondem às letras. Sendo assim, esses métodos vão da parte para o todo, ou seja, da unidade linguística para a palavra.

O método alfabético, que também é chamado de soletração, baseia-se em aprender os nomes das letras, tendo como proposta reconhecê-las também fora de ordem e em diferentes contextos, tendo como objetivo sua redescoberta mais adiante em palavras e textos. Conta com técnicas que auxiliam a associação do nome da letra com sua forma visual e também ao som adquirido na palavra. O reconhecimento das letras é parte crucial para a alfabetização, mas o uso excessivo da memorização, quando trabalhada sem contexto, pode ocasionar o afastamento do aluno do significado das palavras.

O método silábico, por sua vez, considera a sílaba como o item linguístico primordial, começando pelas mais simples, que se formam apenas com uma consoante e uma vogal, passando posteriormente para as sílabas consideradas mais complicadas. Geralmente é um método que faz uso de cartilhas que apresentam as famílias silábicas, que podem estar acompanhadas por desenhos, nas quais as sílabas iniciais ficam evidenciadas. Sendo assim, esse método ressalta essa unidade da palavra, que pode ser identificada com o som, pois, ao falarmos, estamos pronunciando as sílabas, e não as

letras separadamente.

O método fônico, por outro lado, determina uma conexão entre o fonema e o grafema, partindo dos sons mais simples para os mais complexos. Dessa forma, relaciona a escrita e a fala, apresentando também a possibilidade de abrir caminhos para a decodificação dos textos.

Os métodos analíticos, como já dito, partem do todo para a parte, ou seja, o todo é analisado primeiramente e, em seguida, os elementos que o constituem, como palavras e frases (métodos palavração, sentencição e global). No método palavração, a unidade linguística trabalhada é a palavra, tendo como objetivo sua identificação gráfica, não sendo necessária sua decomposição em sílabas, letras, fonemas ou grafemas. O plano é que o indivíduo crie uma base antes de começar a construir frases e textos. Uma série de palavras é apresentada para que os alunos comecem a reconhecer suas características gráficas. A memorização é trabalhada por meio da associação das palavras a imagens e exercícios de escrita são propostos. Esse método faz a junção da prática sintética com a analítica, uma vez que permite o trabalho com unidades menores, sem deixar de lado os significados.

A proposta do método sentencição é começar de algo mais completo, uma unidade maior, que é a frase. Dessa forma, o aluno reconhece e compreende primeiramente uma sentença, para depois fazer a análise dos fragmentos menores, podendo assim aprender a usar estratégias de leitura inteligente desde o começo do processo de alfabetização.

O método intitulado global parte de um texto, que é memorizado pelo estudante, com o intuito de fazê-lo entender o sentido geral do que foi lido. Após o foco no texto, as sentenças são analisadas, as palavras identificadas e a comparação das composições silábicas feita. Partindo desse desenvolvimento, o processo de alfabetização parte do texto para, em seguida, voltar-se para as partes menores.

2.3.1 Os métodos e suas várias facetas

Ao se analisar o cenário de educação do Brasil desde o final do século XIX, constata-se que questões relativas à leitura e à escrita são relacionadas à alfabetização. E ao se pensar em alfabetização, levanta-se o questionamento do melhor método a ser utilizado.

A partir da década de 1980, o fracasso da alfabetização das crianças passou a ser questionado. Com o intuito de buscar respostas aos questionamentos, o pensamento construtivista, decorrente de pesquisas desenvolvidas por Emilia Ferreiro e colaboradores sobre a psicogênese da língua escrita, passa a compor as discussões em torno do processo de alfabetização.

A partir desse contexto, várias reuniões entre educadores e especialistas foram realizadas e, assim conforme as diretrizes determinadas pela Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, surge no Brasil, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais, conhecidos também como PCN. Essa nova perspectiva, proveniente essencialmente dos estudos da psicogênese da língua escrita, impactou diretamente a maneira de se trabalhar a alfabetização, pois o foco deixou de estar no “como se ensinava” e passou a estar no “como se aprendia”. Essa mudança de foco provocou um esforço das secretarias de

educação quanto à revisão das práticas de alfabetização. Partindo do foco no “como se aprende”, os PCN passam a ser referência no que tange ao planejamento das práticas pedagógicas do professor.

Contudo, problemas quanto ao ensino da leitura e da escrita continuam fazendo parte do contexto educacional no século XXI, sendo um deles a carência de uma didática que dê respostas às frustrações da escola com relação a esse processo. Frente a esses desafios, pesquisas voltadas para a apresentação de novas propostas para a alfabetização, baseadas em diferentes métodos e em um novo olhar e concepção frente ao processo de alfabetização, passam a ser desenvolvidas e discutidas no contexto escolar. Com isso, um olhar mais crítico e reflexivo em relação ao processo de alfabetização passa a fazer parte do âmbito acadêmico/escolar.

Além disso, como ponto principal, é importante observar que os métodos de alfabetização, que são diversos, fazem-se presentes no ambiente educacional para proporcionar a aquisição e o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Soares (2007, p. 24) salienta que

[...] a questão dos métodos, que tanto tem polarizado as reflexões sobre alfabetização, será insolúvel enquanto não se aprofundar a caracterização de diversas facetas do processo e não se buscar uma articulação dessas diversas facetas nos métodos e procedimentos de ensinar a ler e a escrever.

Outra questão a ser tratada é o fato de pensarmos que os processos de aprendizagem das crianças dependem somente dos métodos utilizados pelo professor. Sobre essa questão, Ferreiro (1985) afirma que as crianças tentam compreender o sistema de escrita se apropriando desse conteúdo a sua maneira e com sua lógica, e não com a lógica e a sequência dos métodos.

Diante disso, podemos perceber que cada criança irá compreender o método de uma forma diferente, o que reforça a ideia de que a utilização de apenas um método é insuficiente para o aprendizado de toda a turma. Como reitera Cagliari (1998), nenhum método garante bons resultados sempre e em qualquer lugar. O método pode facilitar ou dificultar, mas não criar aprendizagens, uma vez que a aprendizagem acontece com bom senso, dedicação e competência do professor em conjunto com o esforço e a motivação para aprender do aluno.

Frente às várias maneiras de alfabetizar, através dos métodos existentes e suas várias facetas, é imprescindível que os profissionais da educação detenham maior conhecimento no que diz respeito aos métodos empregados pelos alfabetizadores.

2.3.2 O aluno como o centro da alfabetização

Na década de 1980, surge no cenário educacional brasileiro um novo protótipo de educação baseado no construtivismo. Por meio dos estudos feitos por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, embasados nas teorias de Piaget, o aluno passa a ser o centro do processo de aprendizagem, sendo considerado o construtor do seu conhecimento. O papel do professor, nessa perspectiva, passa a ser o de facilitador, uma vez que na

concepção construtivista a criança evolui através das próprias descobertas. A criança descobre situações voltadas para a escrita, criando suposições que posteriormente serão questionadas. Esse processo faz com que a criança progrida e aprenda. Segundo Soares (1985, p. 22), “nessa perspectiva, o sucesso ou fracasso da alfabetização relaciona-se com o estágio de compreensão da natureza simbólica da escrita em que se encontra a criança”.

A partir do construtivismo, teoria de aprendizagem do campo da psicologia cognitiva, o professor deixa de ser o centro do processo de aprendizagem, pelo fato de evidenciar que a aprendizagem depende diretamente do engajamento do aluno para que esse processo seja bem sucedido. O aluno, assim, deixa de ser coadjuvante e passa ser o protagonista do processo de aprendizagem.

A partir de 1985, chegam ao Brasil os estudos feitos por Vygotsky. Vygotsky defende que o que distingue o homem dos outros animais são o pensamento, a atenção voluntária, a memória, ou seja, as origens superiores de comportamento consciente. Para o psicólogo em questão, o homem não é visto como um ser passivo, mas sim como um ser que age ativamente em suas relações sociais e sobre o mundo. Segundo o autor, quando a criança vai à escola, ela participa de um intercâmbio social que a possibilita, por meio da intervenção do professor e das interações com o meio e com os colegas, construir novos sentidos.

Um conceito muito importante na teoria de Vygotsky (1991) é o da zona de desenvolvimento proximal, zona que fica entre o desenvolvimento real – o que a criança sabe fazer sozinha – e o desenvolvimento potencial – o que a criança é capaz de fazer com a ajuda do outro. Ou seja, a zona de desenvolvimento proximal é a que fica em meio ao que já foi e ao que será aprendido, sendo considerada por Vygotsky a zona que deve ser foco da atenção, pois nela é possível fazer intervenções e transformações consideradas necessárias.

Com relação ao desenvolvimento da zona de desenvolvimento proximal, a BNCC (2017) salienta a importância do uso das metodologias ativas, pelo fato de possibilitarem uma interação que contribui diretamente para o processo de aprendizagem.

Para que se entenda melhor essa questão, é preciso que se faça a diferenciação entre metodologia e método. O método é o modo de proceder, a maneira de agir, o meio propriamente. Metodologia é o estudo dos métodos. A metodologia não procura as soluções, mas integra os conhecimentos adquiridos sobre os métodos em vigor nas diferentes disciplinas. Assim, metodologia é a ciência integrada dos métodos (FARIAS, 2011).

Além disso, a BNCC (2017) salienta:

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

Tanto as instituições escolares quanto os seus professores precisam estar abertos a mudanças. O ensino tem que ser um sistema dinâmico, suscetível à inovação, que leva em consideração a complexidade da realidade atual, conforme Colom (2003). Pressupõe-se dessa maneira que os métodos e metodologias tradicionais, em que o aluno recebe conteúdos de maneira passiva, em uma aula exclusivamente expositiva, não se ajustam mais ao perfil do aluno da atualidade, inquieto e completamente seduzido pelas mudanças trazidas pela tecnologia. Nessa concepção, mudanças significativas nas metodologias utilizadas em salas de aula ocorrerão, conforme o preconizado pela BNCC.

Organizar as situações de aprendizagem, partindo de questões que sejam desafiadoras e, reconhecendo a diversidade cultural, que estimulem o interesse e a curiosidade científica do aluno e que possibilite definir problemas, levantar, analisar e representar resultados; comunicar conclusões e propor intervenções (BRASIL, 2017, p. 320).

A BNCC (2017) foca nas metodologias ativas, com o intuito de destacar que elas podem estimular o engajamento dos alunos e possibilitar o seu progresso. Segundo Vernier *et al* (2018), o uso dessas metodologias viabiliza o desenvolvimento das habilidades e competências previstas pela BNCC. Sendo assim, percebe-se que essas metodologias são um meio a ser utilizado pelo professor com o objetivo de fazer com que o aluno se sinta estimulado a participar do processo e seja construtor do seu conhecimento. A utilização dessas metodologias tem como resultado a aprendizagem ativa, que é tudo aquilo que vai além do mero “escutar”, isto é, ler, escrever, discutir ou trabalhar na resolução de problemas.

Com isso, é possível inferir que é necessário propiciar um ambiente favorável, que seja pensado para o aluno e para seu desenvolvimento, que possibilite troca de ideias, atividades diferenciadas, promovendo variadas interações e experiências, sem se esquecer do diálogo com o professor, que também tem papel muito importante no desenvolvimento, pois a intervenção pedagógica é um fator relevante no processo de aprendizagem.

2.4 ESTILOS DE APRENDIZAGEM

Quando observamos o nosso redor, fica fácil perceber o quanto as pessoas são diferentes. Partindo dessa realidade, é possível notar que cada um possui seu modo de pensar e raciocinar. O conhecimento prévio do aluno deve ser ativado, assim como diferentes estímulos devem ser apresentados no processo de aprendizagem.

Cada método, seja analítico, seja sintético, apresenta características que devem ser analisadas a partir daquilo que o professor deseja trabalhar. A aprendizagem ocorre, conforme Fernald e Keller e Orton-Gillingham (1921, p. 355 *apud* SILVA, 2019), por meio dos sentidos visual, auditivo e tátil. Com isso, é possível constatar que alguns alunos possuem a aprendizagem auditiva, ou seja, aprendem ouvindo, uma vez que se identificam com os sons. Outros alunos, por sua vez, assimilam melhor de forma

cinestésica, sendo necessária, dessa forma, a utilização da expressão corporal. Existem também aqueles que aprendem de forma visual, tendo mais facilidade no processo de aprendizagem quando há imagens e textos.

A partir do exposto, vê-se que é preciso utilização de estratégias para o sucesso na aprendizagem. O professor precisa fazer uma análise dos métodos utilizados com o estilo de aprendizagem de seus alunos. Sendo assim, é necessário que o professor conheça seus alunos para que essa adequação seja feita de forma produtiva. De acordo com Cerqueira (2000, p. 36), há “uma predisposição do aluno em adotar uma estratégia particular de aprendizagem, independentemente das exigências específicas das tarefas”.

Com isso, entende-se que educar é fazer com que o aluno conheça a si próprio, para que ele tenha a consciência de que ele pode ser mais, reconhecendo sua capacidade, sendo chamado a encontrar-se no mundo com o outro e não ficar sozinho em seu “mundo”. Dessa forma, o professor deve ser o mediador do processo, devendo planejar sua prática pedagógica a partir do perfil dos alunos. É preciso que o professor conheça os alunos e saiba como eles pensam e quais são seus estilos de aprendizagem, suas estratégias e linhas de raciocínio, pois assim a adequação dos métodos e a forma como eles devem ser abordados passam a ser viabilizadas.

3 METODOLOGIA

Para que este trabalho fosse realizado, utilizou-se a pesquisa do tipo bibliográfica, uma vez que o objetivo não é apresentar dados em forma de números, mas sim obter maior compreensão sobre a temática foco do estudo. A pesquisa realizada baseou-se em teóricos e autores que abordam o tema e suas especificidades. Por intermédio da leitura de suas obras, teorias e artigos, uma base para o desenvolvimento da escrita foi estabelecida.

O material da pesquisa foi de fácil acesso, pois o tema já foi estudado, pesquisado e relatado por vários pesquisadores e teóricos, sendo um assunto de interesse de todos que fazem parte da área da educação e que pensam em um futuro melhor, pois falar em educação é falar sobre o futuro.

A escolha do tema da pesquisa foi devido ao interesse despertado mediante uma disciplina chamada “Alfabetização e letramento”, estudada durante o 4º período do curso de Pedagogia, em que foi abordada a questão teórico-metodológica e a problemática acerca dos métodos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve o intuito de mostrar não só a importância de se analisar os métodos utilizados no processo de ensino da leitura e da escrita, mas também os métodos que podem influenciar no processo de alfabetização e letramento. Com base no exposto, compreendeu-se o quanto é importante que se tenha um olhar atento voltado para os primeiros anos de ensino, para que uma base sólida para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno possa ser construída.

O processo de alfabetização é mais amplo do que se imagina, pois apresenta

várias facetas e muitas observações precisam ser feitas para que se compreenda melhor esse processo e para que ele seja trabalhado de maneira mais eficaz.

É necessário partir do pressuposto de que alfabetizar vai além do somente ensinar a ler e a escrever por meio de um método. O processo de alfabetização deve ser pensado a partir dos estilos de aprendizagem, ou seja, a partir das particularidades dos alunos, pois, assim, o processo se torna mais significativo e eficaz, fazendo com que os alunos participem ativamente da construção do conhecimento.

De acordo com os objetivos apresentados, foi possível inferir que o processo de ensinar deve ser desenvolvido de forma plural e diversificada, deixando explícito que a singularidade de cada um deve ser levada em consideração, juntamente com os conhecimentos prévios. O professor deve sempre buscar a ampliação de sua visão, pensando nos métodos de acordo com seus alunos, procurando meios de ensino para que a aprendizagem seja beneficiada.

A partir da base teórica desta pesquisa, constatou-se a importância do letramento no processo de alfabetização, uma vez que além de reconhecer e utilizar as letras é preciso saber fazer uso da escrita na sociedade, o que vai além da decodificação dos códigos. Essa ideia é ressaltada por Soares, que coloca o letramento como sendo o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita.

Constatou-se também o quanto é importante e necessário que o professor faça uma análise das práticas pedagógicas e que tenha um olhar atencioso voltado para os alunos para que suas individualidades e seus conhecimentos prévios possam ser levados em consideração. Como o ato de aprender é individual, a heterogeneidade dos alunos deve ser ponto de partida para o planejamento das práticas pedagógicas e para o processo de alfabetização e letramento.

Outro ponto essencial apresentado no decorrer da presente pesquisa é o de que o aluno apresenta, em qualquer situação de aprendizagem, capacidades cognitivas e habilidades que são desenvolvidas por meio de estratégias de aprendizagem. As metodologias ativas podem, assim, estimular o engajamento dos alunos, possibilitar o seu progresso e viabilizar o desenvolvimento de habilidades e competências. As metodologias ativas são, dessa forma, um meio a ser utilizado pelo professor com o objetivo de fazer com que o aluno se sinta estimulado a participar do processo e seja construtor do seu conhecimento.

Face ao arrolado, concluiu-se que é necessário reconhecer a importância do processo de alfabetização e letramento, sabendo que esse processo é de extrema relevância para o desenvolvimento cognitivo e social do aluno. Para que esse desenvolvimento aconteça, é preciso fazer com que esse processo ocorra de maneira satisfatória, evitando complicações na trajetória escolar. Sendo assim, o professor deve problematizar a utilização de um único método de ensino, uma vez que o processo de ensinar, que leva em consideração a singularidade de cada aluno, deve ser desenvolvido de uma forma plural e diversificada, devendo também ter uma visão ampla com relação ao ensino/aprendizagem, buscando métodos de ensino que beneficiem a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quatro ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASLAVSKY, B. P. **Problemas e métodos no ensino da leitura**. São Paulo: Melhoramentos/Ed. da USP, 1971.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. História da alfabetização. *In: Alfabetização sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1998. p. 11-34; 35-60 (Pensamento e Ação no Magistério).
- CERQUEIRA, T. C. S. **Estilos de aprendizagem em universitários**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, Brasil, 2000.
- COLOM, A. J. As possibilidades educativas da teoria do caos: a construção do conhecimento. *In: COLOM, A. J. A (des)construção do conhecimento pedagógico: novas perspectivas para a educação*. Porto Alegre: Artmed, p. 131-181, 2003.
- FARIAS, F. F. **Métodos-metodologia X método**. 2011. Disponível em: <http://materialemetodos.blogspot.com/2011/06/metodologia-x-metodo.html>. Acesso em: 21 ago. 2021.
- FERNALD, G. M.; KELLER, H. The Effect of Kinaesthetic Factors in the Development of Word Recognition in the Case of Non-Readers. **Journal of Educational Research**, v. 4, p. 355, 1921.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. G. **Como facilitar a leitura**. São Paulo: Contexto, [1997] 1992.
- MENDONÇA, Alfabetização ou letramento? Equívocos e consequências na sala de aula. **Revista Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, Brasil, São Paulo, volume 1, n. 11, p. 28 – 48, set. 2011.
- MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender**. 8. ed. rev. e atual. Porto Alegre. Mediação, 2009.
- MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SEIXAS, C. P. **Relevância da literatura infantil na educação inclusiva**. Sergipe: Liber livro, 2012.

SILVA, F. A. *et al.* O Modelo EaD e estilos de aprendizagem: um estudo de caso no Colégio Pedro II. **EaD em Foco**, v. 9, 2019.

SOARES, M. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VERNIER, F. S. P. *et al.* Rumo a BNCC: metodologias ativas – problematização. **Anglos Educacional**. 2018. Disponível em: <http://anglosolucaoeducacional.com.br/wp>. Acesso em: 13 set. 2021.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.