



ISSN - 2763-6615



REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR

ESPAÇO ACADÊMICO

v.1, n.4, out./dez. 2021

**FACULDADES INTEGRADAS POTENCIAL
COTIA-SP**

Faculdades Integradas Potencial / BIBLIOTECA
(Ficha Catalográfica)

Revista Científica Multidisciplinar Espaço Acadêmico – RCMEA/
Faculdades Integradas Potencial. -- v.1, n.4, out./dez. 2021.
– Cotia/SP : FIP, 2021-.

Quadrimestral.
ISSN 2763-6607 - versão impressa
e-ISSN 2763-6615 - versão eletrônica

1. Produção científica - Faculdades Integradas Potencial. 2.
Multidisciplinar - Periódicos.

CDD - 000

Catálogo na fonte : Biblioteca FIP

ISSN 2763-6615

REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR ESPAÇO ACADÊMICO

v.1, n.4, out./dez. 2021

COTIA - SP
2021

EXPEDIENTE

PUBLICAÇÃO QUADRIMESTRAL

ISSN 2763-6615

TEMÁTICA MULTIDISCIPLINAR (TÉCNICO/CIENTÍFICO)

REVISÃO PORTUGUÊS

Cassio Henrique de Souza
Lucia Matias da Silva Oliveira
Márcia Maria Martinelli Elias
Marta Olivia Bem de Medeiros
Sandra Maria Barbosa Farias

REVISÃO INGLÊS

Sarah Pereira Camilo
Simone Clini

CAPA

RESPONSÁVEL PELA PUBLICAÇÃO

Editoração Eletrônica e Layout
Potencial Editora & Comunicação
Rua Catarina Etelvina Pedroso, nº 214
Vila São Francisco - Cotia - SP - Cep: 06717-125

<http://www.potenciaeditora.com.br>
email: atendimento@potenciaeditora.com.br
Telefone: (11) 46144780

Marketing - Faculdades Integradas Potencial - FIP

<https://fipcotia.edu.br/>

Os artigos publicados nesta revista são de inteira responsabilidade de seus autores e não refletem, necessariamente, os pensamentos dos editores.

CORRESPONDÊNCIAS PARA A REVISTA

Direção Acadêmica

Faculdades Integradas Potencial - FIP.

Rua José Augusto Pedroso, nº 44 - Bairro: Vila São Francisco de Assis - Cotia - SP / 06.717-126

E-mail: revistacientifica@fipcotia.edu.br

FACULDADES INTEGRADAS POTENCIAL - FIP

DIRETOR GERAL

Marcelo Rizzo

DIRETOR ACADÊMICO

Jocimar Fernandes

COORDENADORES DE CURSO

Ana Maria Bonjorni Rosano

Cíntia dos Santos Monteiro

Denise de Almeida Prado

Eduardo Maalouf

BIBLIOTECÁRIA

Angela Marcia Stephano

CORPO EDITORIAL

EDITOR CHEFE

Jocimar Fernandes - FIP

EDITOR ASSOCIADO

Julio Neil Cassa Louzada - Universidade Federal de Lavras - UFLA

COMISSÃO CIENTÍFICA/EDITORIAL

Ana Maria Bonjorni Rosano

Cassio Henrique de Souza

Cíntia dos Santos Monteiro

Denise de Almeida Prado

Eduardo Maalouf

Fabiane Regina Carvalho A. Ibrahin

Jocimar Fernandes

Márcia Maria Martinelli Elias

Mário Nobuyuki Nakashima

Simone Clini

Victor Dos Santos Moraes

Vimerson Araújo de Souza

APRESENTAÇÃO

“É preciso acreditar em um projeto, saber o momento certo para dar vida a ele e criar condições para que ele aconteça”.

(Marcelo Rizzo - Diretor Geral)

Não bastasse ter um colégio com o maior número de alunos na região de Cotia, o empresário resolveu investir no ensino superior credenciando a FIP – Faculdades Integradas Potencial - primeira Faculdade presencial no centro de Cotia a ser credenciada pelo MEC com conceito 4 (nota máxima 5). Concorrer com as Faculdades já existentes tornou-se desafiador para o **Grupo Potencial**. Comprometido com tudo o que faz, o empresário, Marcelo Rizzo, investiu na contratação de professores qualificados entre eles mestres e doutores, com ampla experiência no ensino superior e envolvidos na formação pedagógica dos alunos, que extrapola as salas de aula com atividades extra-classe, por meio de cursos de extensão universitária, projetos de responsabilidade social, visitas técnicas, semanas acadêmicas, fóruns, jornadas, investigação científica entre outros.

Para isso foram criados dois grandes projetos que sistematizam e orientam as ações, tanto dentro como fora da IES, que são: **Centro de Formação e Desenvolvimento Humano Potencial e a Escola de Negócios Potencial**. Nossas ações não ficam restritas somente aos alunos de graduação, pois já em 2019 iniciamos vários cursos de pós-graduação, como também, ações de capacitação de docentes da rede pública.

E agora, como parte de nosso propósito de crescimento entregamos a vocês nossa primeira edição da **Revista Científica** com a finalidade de ser um veículo de disseminação do conhecimento científico para nossa comunidade acadêmica e todos os interessados em ampliar seus conhecimentos e desenvolver seu Potencial Cultural. O propósito de seus idealizadores, Marcelo e Sandra Rizzo, é contribuir, cada vez mais, com o desenvolvimento educacional e cultural dos docentes, dos discente e da comunidade externa da FIP e daqueles a quem esse periódico conseguir alcançar.

SUMÁRIO

PDF	Nome do Artigo	Paginação
001	A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS Jéssica Guedes Duarte Lúcia Matias da Silva Márcia Maria Martinelli Elias Rosângela Aparecida da Silva Libório Ednilson dos Santos Rego	06 a 20
002	A MÚSICA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL Fabiola Ribeiro Lúcia Matias da Silva Márcia Maria Martinelli Elias Rose Mara Gozzi Ednilson dos Santos Rego	21 a 33
003	ANALFABETISMO FUNCIONAL: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS? Maiara Cristina Almeida de Paula Vanessa Gonçalves de Souza Lúcia Matias da Silva Márcia Maria Martinelli Elias Rosângela Aparecida da Silva Libório Ednilson dos Santos Rego	34 a 47
004	AS REPRESENTAÇÕES ÉTNICO - RACIAIS NA LITERATURA BRASILEIRA: representações sob o olhar de Lima Barreto em sua obra “Recordações do escrivão Isaías Caminha” Marta Bernardo de Paula Marcia Maria Martinelli Lúcia Matias da Silva Sandra Maria Barbosa Farias Denise de Almeida Prado Jocimar Fernandes	48 a 70
005	MEME: UMA NOVA PERSPECTIVA DE LEITURA Allan Aparecido Oliveira de Andrade Márcia Maria Martinelli Elias Lúcia Matias da Silva Sandra Maria Barbosa Farias Denise de Almeida Prado Jocimar Fernandes	71 a 95
006	O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO Udimeire dos Santos Marcia Maria Martinelli Lúcia Matias da Silva Sandra Maria Barbosa Farias Denise de Almeida Prado Jocimar Fernandes	96 a 111

A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS

Jéssica Guedes Duarte¹

Lúcia Matias da Silva²

Márcia Maria Martinelli Elias³

Rosângela Aparecida da Silva Libório⁴

Ednilson dos Santos Rego⁵

RESUMO

O propósito dessa pesquisa foi o de analisar a importância dos jogos para a formação de crianças na educação infantil com o objetivo de melhor compreender a forma como esse material lúdico é adquirido pela escola e como a instituição vê a prática dos jogos em sua prática pedagógica. A hipótese girou em torno da ideia de que o uso de jogos é uma atividade lúdica que, muito contribui para o trabalho pedagógico na educação infantil. Nessa pesquisa de cunho qualitativo, os dados empíricos foram coletados por meio de entrevista com a gestora de uma escola particular localizada na cidade da Grande São Paulo. Para a análise dos dados considerou-se estudos realizados por Kishimoto (2018) e Campos (2015) de forma a problematizar as questões evidenciadas nessa investigação. Os resultados apontam que considera-se que a criança necessita do outro para interagir e avançar em seu desenvolvimento intelectual e emocional e que, a ludicidade contribui de forma prazerosa com esse processo, uma vez que brincar é um direito da criança na construção de seu processo de socialização. Os dados expressam ainda, a importância da postura docente para encaminhar tais metodologias de trabalho pedagógico.

Palavras-chave: Lúdico; Educação Infantil; Materiais e Recursos.

ABSTRACT

The purpose of this research was to analyze the importance of games for the formation of 4-year-old children in early childhood education in order to better understand how this playful

¹ Faculdades Integradas Potencial – FIP – Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia. E-mail: jessicaguarde4@gmail.com

² Faculdades Integradas Potencial – FIP – Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Professora dos cursos de Licenciatura em Letras e Pedagogia - Orientadora de TCC – Presidente da Banca Examinadora. E-mail: luciamatias@yahoo.com.br

³ Faculdades Integradas Potencial – FIP – Doutora em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Professora dos cursos de Letras e Pedagogia. E-mail: martinellimarcia@yahoo.com.br

⁴ Faculdades Integradas Potencial – FIP – Mestre em Ciências da Educação pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett – Universidade Lusófona – Professora do curso de Licenciatura em Pedagogia. E-mail: rosangelaliborio.puc@gmail.com

⁵ Faculdades Integradas Potencial – FIP: Especialista em Libras, Graduação em Administração – Professor dos cursos de Licenciatura em Letras, Pedagogia e Gestão (Administração e Logística). E-mail: ledeborita@hotmail.com

material is acquired by the school and how the institution sees the practice of games in its pedagogical practice. The hypothesis revolved around the idea that the use of games is a playful activity that greatly contributes to the pedagogical work in early childhood education. In this qualitative research, empirical data were collected through interviews with the manager of a private school located in the city of Greater São Paulo. For data analysis, studies carried out by Kishimoto (2018) and Campos (2015) were considered in order to problematize the issues highlighted in this investigation. The results indicate that it is considered that the child needs the other to interact and advance in their intellectual and emotional development and that playfulness contributes in a pleasurable way to this process, since playing is a child's right in the construction of their process. of socialization. The data also express the importance of the teaching posture to forward such pedagogical work methodologies.

Keywords: Playful; Early Childhood Education; Materials and Resources.

1 INTRODUÇÃO

Ao pesquisar a importância do jogo para a formação do aluno da educação infantil, esse trabalho se pautou pelo objetivo de investigar a forma como esse material lúdico é adquirido, se comprados ou produzidos pela escola e a forma como a escola vê a prática dos jogos em sua ação pedagógica. A hipótese de que o uso de jogos é uma atividade lúdica que muito contribui para o trabalho pedagógico na educação infantil pautou os esforços dessa investigação. Trata-se de pesquisa qualitativa que procedeu à coleta de dados empíricos por meio de entrevista com gestora de uma instituição particular da Grande São Paulo.

Para a análise dos dados considerou-se os aportes teóricos de Campos (2015) e Kishimoto (2018) de modo a problematizar a questão de pesquisa em função dos dados coletados e buscar a coerência ou não, em articulação com o referencial teórico. A orientação teórica é a de que toda criança precisa descobrir o mundo em que vive através da brincadeira, uma vez que o lúdico trabalha a imaginação, o faz de conta e explora as suas potencialidades por meio da promoção de trabalhos coletivos que permitam experimentar liderança, esperar a vez, amplia uso do vocabulário, bem como de seus conhecimentos. Afirmam que através da ludicidade a criança expressa suas emoções, frustrações, desejos e adquire experiências.

Os resultados mostram que há necessidade de que o professor repense continuamente sua prática, já que é através do lúdico que a criança explora as suas potencialidades. Porém, foi possível verificar que nem todos os professores se mostram abertos à um planejar-replanejar para atender às demandas de sua turma, muitos reduzem o trabalho ao uso de apostilas sem explorar outras possibilidades.

2 A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Toda criança mesmo que ainda não saiba falar ou andar tem uma imaginação bem fértil, faz de um cabo de vassoura um cavalo, de um punhado de terra uma deliciosa refeição e ainda consegue só com a imaginação ser um excelente progenitor para o seu bebê que é apenas um cobertor enrolado. Segundo Malta (2015) a criança faz adaptações do seu faz de conta com a sua realidade, sendo assim ela cria o jogo simbólico como algo sério, onde ela tem total autonomia para mudar as regras, criar movimentos novos e até mesmo reproduzir conflitos já existentes no seu meio social.

A criança ao desenvolver o jogo simbólico em pequenos grupos, dupla ou até mesmo individual, ela não está apenas brincando, está também aprendendo o respeito ao próximo, esperar a vez, desenvolver a liderança, criando também diversas linguagens orais e corporais. De acordo com FELDMAN (apud Malta, 2015, p. 151),

“Acredita-se que uma organização do espaço escolar que desafie a criança a ressignificar cada objeto, cada canto, cada móvel e embarcar no jogo simbólico contribui para a construção da autonomia”.

O docente deve sempre proporcionar ambientes e tempo hábil para que a criança faça a construção do seu desenvolvimento e por meio da ação (brincar), ela conseguirá atribuir sentido aos objetos, fazendo com que uma garrafa pet se torne um maravilhoso skate em um barranco, um prato de plástico se torne o volante do seu ônibus, seus colegas se tornam os passageiros e o seu amiguinho se tornará o seu colega de trabalho, a criança com a observação mediada pelo adulto e com sua imaginação consegue construir o seu desenvolvimento através de brincadeiras e jogos lúdicos. MALTA (2015, p. 154) ressalta ainda que...

“Na perspectiva piagetiana, durante o primeiro período de desenvolvimento, predomina o jogo de exercícios, que geralmente apresenta conteúdos sensoriais e motores por meio de exercícios simples ou combinações de ações”.

O ambiente educativo deve, portanto, trazer consigo organização de espaços onde as crianças sintam-se seguras ao saber que estão sendo observadas por adultos, esse ambiente deve proporcionar aos pequenos autonomia para escolherem com o que querem brincar, e o docente pode separar a turma em grupos e dispor de diversas brincadeiras e jogos lúdicos para que eles possam escolher, nesse momento o docente deve apenas observar e pode também

fazer anotações para futuros portfólios, mas não deve interferir no modo como as crianças devem brincar ou manusear os jogos, deixando que elas façam o uso da imaginação, aprendam a lidar com as frustrações, trabalhar em equipe e ser líder. Segundo Freitas, o jogo é concebido pela criança como uma atividade séria, na qual ela pode assumir total soberania ao elaborar, com liberdade de ação, seus anseios, fantasias e conflitos” (apud Malta, 2015, p. 157). Assim:

Toda criança precisa de tempo e espaço para brincar, criar e imaginar, “Quando brinca, a criança está tomando uma certa distância da vida cotidiana, está no mundo imaginário.” KISHIMOTO (2018, p. 4).

O jogo, a brincadeira e o brinquedo possuem algumas diferenças quando apresentados separadamente, no jogo há sempre uma regra e deve ter um ganhador, nas brincadeiras não existem regras, não precisa ter um vencedor ou perdedor, é livre de comandos, sua conduta é estruturada com o lúdico e o divertimento, já o brinquedo é sempre um objeto para a criança manipular, a junção com o brinquedo e a brincadeira transforma-se em um jogo. De acordo com CAILLOIS (apud Kishimoto, 2018, p. 4),

“A liberdade de ação do jogador, a separação do jogo em limites de espaço e tempo, a incerteza que predomina, o caráter improdutivo de não criar nem bens nem riqueza e suas regras.”

O termo jogo é estruturado a partir de uma ação lúdica que envolve situações estruturadas por cada tipo de material, para definir a situação lúdica, o jogo, assim, precisa de regras estruturadas que definem essa situação.

Os brinquedos podem ser utilizados de diversas maneiras, ou seja, como as crianças quiserem e imaginarem, o brinquedo é o suporte da brincadeira, contudo, os brinquedos que dão suporte as brincadeiras devem criar momentos lúdicos sem buscar resultados como ganhar ou perder, entretanto, se o mesmo objeto for utilizado em sala de aula para auxiliar o docente ele deve buscar resultados para a aprendizagem e desenvolvimento de algumas habilidades.

Quando o objeto conhecido como brinquedo é manipulado pelo docente em sala de aula ele não será mais um brinquedo lúdico e passa a ser um material pedagógico, um único objeto pode ser utilizado em diversos contextos e de maneiras diferentes, podendo, assim, ser utilizado como um brinquedo ou material pedagógico.

Quando o jogo é manipulado pelo aluno por um prazer próprio em uma escola que visa apenas o conteúdo e a aquisição de conhecimentos, o jogo é visto como algo marginalizado e não é bem visto pelas escolas, sendo assim, foram criados os jogos educativos.

Para evitar tal indiferenciação neste trabalho, brinquedo será entendido sempre como objeto, suporte de brincadeira, brincadeira como a descrição de uma conduta estruturada, com regras, e jogo infantil para designar tanto o objeto como as regras do jogo da criança. (brinquedo e brincadeira) (KISHIMOTO, 2018, p. 7).

Podemos através da ludicidade fazer uma criança feliz, com contação de histórias, brincadeiras, jogos e atividades que exercitem a imaginação e despertam a criatividade, é através do lúdico que a criança consegue se expressar, imaginar e criar, o adulto deve proporcionar momentos e espaços para esse acontecimento.

Devemos respeitar o mundo da criança e o lugar que ela ocupa, a educação infantil é o primeiro contato fora do meio social onde ela já está acostumada, quando ela chega em um ambiente fora do habitual costuma sentir medo e insegurança, porém logo se joga para novas descobertas, é na brincadeira que a criança entende o seu mundo, explora novas potencialidades e interage com o meio.

No próximo capítulo são apresentados os dados empíricos extraídos por meio de entrevista com a gestora de uma escola particular e que expressam suas representações, sua interpretação do trabalho realizado na escola, bem como elementos presentes nos documentos da escola que, segundo ela, orientam a prática pedagógica da escola. Tais dados foram analisados à luz dos referenciais teóricos de Kishimoto (2018) e Campos (2015) para, de uma perspectiva possível, compreender que parâmetros norteiam o trabalho da escola.

3 A IMPORTÂNCIA E A OCORRÊNCIA DOS JOGOS NAS PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao buscar elementos para discutir a importância dos “jogos” na educação infantil, a ideia é a de que analisar os depoimentos da gestão escolar à luz dos argumentos defendidos teoricamente por Malta (2015); Kishimoto (2018); e elementos para que possamos entender a percepção que a escola tem a respeito dos jogos como metodologia que contribui para o

desenvolvimento da criança e o quanto, de fato, sua ocorrência está presente no universo de atividades presentes no cotidiano da educação infantil.

Para entender o quanto o jogo é presente nas atividades pedagógicas da educação infantil, a presente pesquisa investigou se a ludicidade é um aspecto presente no planejamento. A diretora da escola afirma que a ludicidade é um tema previsto no planejamento escolar e que aborda o tema da seguinte maneira: *“eu peço para que as professoras coloquem em algum tipo de atividade (dúvida), através da ludicidade a criança pode aprender brincando, através de jogos, então eu peço para que as professoras coloquem isso no planejamento que tem a ver com o conteúdo da aula por exemplo se estamos falando de natureza eu peço para que elas coloquem em algum tipo de brincadeira, jogo ou atividade que possa casar com o tema da aula dada”*.

Evidencia que a ludicidade é lembrada e que a gestão da escola solicita que as professoras incluam a perspectiva lúdica em suas atividades, porém, seu depoimento não demonstra uma ação incisiva no sentido de tornar a ludicidade um elemento obrigatório a ser incluído nas tarefas escolares da educação infantil, mas que é lembrado como sugestão, indicação. É possível pensar, então, que o professor que não se sintia à vontade com a inclusão da ludicidade, possa desenvolver seu planejamento sem priorizar a ludicidade que, por fim, leva a utilização de jogos.

Para entender como a ludicidade na educação infantil poderia auxiliar nas dificuldades de aprendizagem na escola e qual é o seu olhar sobre isso a diretora relata que: *“por que a criança aprende brincando ela, ela... (dúvida) começa a aprender sem ter aquela obrigação de aprender na verdade ela está aprendendo brincando, eu acho importantíssimo principalmente na educação infantil, a criança tem que participar a criança, tem que... junto com o professor entender o que está sendo passado para ela”*.

Podemos observar que a mesma acha importante a forma que a criança aprende por meio da brincadeira e que por meio dela constrói o conhecimento. Segundo Freitas, conforme citado por Malta (2015, p. 157),

“(...) o jogo é concebido pela criança como uma atividade séria, na qual ela pode assumir total soberania ao elaborar, com liberdade de ação, seus anseios, fantasias e conflitos”.

Quanto ao objetivo da ludicidade no âmbito escolar (planejamento, aulas, avaliação), a diretora responsável afirma ainda que: *“o objetivo eu acho muito... (dúvida) ele tem que fazer parte da educação infantil, por que através da ludicidade você consegue avaliar a criança, se ela está aprendendo se ela está assimilando o conteúdo né... Eu acho que dá mais bagagem para o professor observar se a turma dele está evoluindo ou não, porque na verdade a criança precisa brincar para aprender e a criança fazendo esse tipo de brincadeiras de jogos e atividades não fica mais maçante para eles na educação infantil”*. Em relação aos campos desenvolvidos pela criança ela cita: *“equilíbrio, lateralidade, parte cognitiva né... que a criança tem que pensar de repente completar um jogo ou ligar as figuras ou brincar de uma amarelinha por exemplo, assimilando cores com os números a sequência se errou porque errou se está fora está dentro”*.

Sobre a importância da ludicidade na vida da criança, não parece ver como obrigação e sim algo que tem prazer em fazer, seu relato enfatiza a importância da avaliação para o professor com cada aluno e finaliza com depoimento que explicita algumas ações pedagógicas desenvolvidas na escola.

Proporcionar ambientes e tempo hábil para que a criança faça a construção de conhecimento por meio da ação (brincar) faz com que atribua sentido aos objetos, essas ações parecem pertinentes, uma vez que MALTA (2015, p. 154) ressalta que...

“Na perspectiva piagetiana, durante o primeiro período de desenvolvimento, predomina o jogo de exercícios, que geralmente apresenta conteúdos sensoriais e motores por meio de exercícios simples ou combinações de ações”.

A escola desenvolve o trabalho para mediar conflitos através do lúdico, de forma a adaptar atividades, de modo que se tornem viáveis para todas as crianças: *“eu acho que na verdade a gente tem que fazer uma adaptação, dependendo da turma que for trabalhar e tentar de certa forma incluir todo mundo, por que por exemplo você vai dar algum tipo de atividade que de repente tem algumas crianças que são bem mais maduras e conseguem assimilar rápido a brincadeira como outras que podem demorar um pouco mais, então você tem que ir mediando e aumentando o grau de dificuldade para aquelas crianças que têm mais facilidade e ir adaptando para aquelas que não conseguem de imediato”*.

O termo “tentar de certa forma” parece não demonstrar segurança e objetividade necessárias, ao incluir um aluno com algum atraso ou dificuldades na aprendizagem de acordo com Kishimoto (2018, p. 4), “é dever da escola dispor de tempo e espaço, onde a criança poderá brincar, criar e imaginar”.

Aprender a trabalhar com o lúdico na escola, segundo a visão da gestão, é tarefa do professor: *“como eu acho que faz parte do planejamento do professor quando ele faz o planejamento ele já tem que ter em mente que vai precisar desenvolver a parte lúdica né... principalmente na educação infantil, para que a criança se interessa no conteúdo que ele está passando, se você simplesmente dar uma folha para criança pintar não vai ter muita função, agora...(entusiasmo) se o professor fizer uma história, uma brincadeira uma dinâmica, uma música, um teatro com o mesmo tema a criança aprende muito melhor, mais rápido e grava aquilo para o resto da vida, é a tarefa do professor porque ele que está mediando como que vai a turma né... Eu acho que o coordenador deve ficar ciente do que está sendo ministrado na sala de aula, mas é o professor que está ali vendo a necessidade da turma, vendo a capacidade da turma e através disso ele consegue aplicar atividades de uma maneira que a turma possa aprender realmente né... (risos)”*.

Sua fala é carregada de entusiasmo, porém assim como em outros momentos de seus depoimentos, não parece que a concretização da inclusão da ludicidade seja parte obrigatória do planejamento, alega que faz parte ao falar que é tarefa do professor construir conhecimento por meio de atividades lúdicas, mas, afirma que é o professor que está cotidianamente com o aluno e assim, deve ter visão mais ampla das necessidades de cada um.

No entanto, Freitas citado por Malta (2015, p. 157), afirma que o ambiente educativo deve trazer consigo organização de espaços onde as crianças sintam-se seguras ao saber que estão sendo observadas por adultos, esse ambiente deve proporcionar aos pequenos autonomia e esse aspecto não depende somente do professor, mas é parte do trabalho da gestão da escola.

A relação da ludicidade com o processo de aprendizagem é: *“total (risos) porque faz parte principalmente na educação infantil o brincar, então é primordial que a criança tenha na sua vivência o participar, brincar, interagir e conhecer, como diz a própria BNCC isso é importantíssimo para que a criança possa adquirir as noções e ter um aprendizado melhor e mais fácil para ela, porque ela está aprendendo brincando”*. Continua seu ponto de vista dando exemplos: *“você vai brincar de amarelinha, então você vai passar para criança o nome da brincadeira, que é uma brincadeira antiga, os números, as cores e isso vai fazer com que a criança já tenha a noção de que eu tenho que esperar na minha vez porque o meu colega está jogando, devo ficar de olho se meu colega errou ou acertou, os números se de repente ele estava no quatro passou para o cinco ou para o oito, então eu acho que é muito importante a educação infantil porque faz com que a criança pense e participe da atividade está sendo dada para ela”*.

O depoimento coaduna com o pensamento de Malta (2015), ao afirmar que a criança faz adaptações do seu faz de conta com a sua realidade, ela cria o jogo simbólico como algo sério, com total autonomia para mudar regras, criar movimentos novos e até mesmo reproduzir conflitos já existentes no seu meio social. Porém, quando a gestora afirma que esta postura é “total” parece ser contraditória, uma vez que em outro momento afirma que esta é uma tarefa do professor e não da escola como um todo.

A ludicidade abrange inúmeros aspectos e suas relações afetivas e de aprendizagem, denotam, segundo a gestora em : *“relações afetivas eu acho que sim (duvida) e aprendizagem também porque por exemplo para eu fazer uma determinada aula e dar algum tipo de dinâmica ou alguma tarefa que seja um jogo, as crianças precisam ter amigos, precisam ter outros participantes, então eu acredito que seja saudável para a criança aprender desde cedo a competir, a errar e acertar, então ela precisa realmente ter essa parte emocional bem trabalhada e definida para que ela possa entender que o errar faz parte também é um aprendizado, a criança precisa realmente entender como o mundo funciona”*.

É uma afirmação que vai de encontro ao pensamento de (apud Malta FELDMAN, 2015, p. 151), quando diz que a criança ao desenvolver o jogo simbólico em pequenos grupos, dupla ou até mesmo individual, ela não está apenas brincando, está também aprendendo o respeito ao próximo, esperar a vez, desenvolver a liderança, são diferentes linguagens orais e corporais construídas pelas crianças.

Indagada sobre como avaliar as ações lúdicas ou como mensurar tais ações, a diretora respondeu que: *“acho que quando o professor faz o planejamento ele já tem em mente o que ele vai aplicar com aluno e o que ele está esperando daquela turma, então por exemplo se eu vejo que tem um aluno que ele está com dificuldade com números, então eu vou dar para ele algum tipo de jogos que contenham números para que ele possa através dessa brincadeira, desse jogo aprender os números, a mesma coisa se for palavras por exemplo eu vou dar para ele sei lá (dúvida) uma cruzadinha, complete a palavra, um jogo de dados com sílabas para que a criança possa jogar o dado e por exemplo se cair a sílaba (sa) a criança já pensar sapo”*.

Afirma que o professor ao fazer o planejamento deve ter em mente a necessidade de cada aluno e abordar de forma individual e coletiva tais demandas, prevendo materiais, recursos, tempos e espaços. De acordo com FELDMAN, (apud Malta, 2015, p. 151),

“Acredita-se que uma organização do espaço escolar que desafie a criança a ressignificar cada objeto, cada canto, cada móvel e embarcar no jogo simbólico contribui para a construção da autonomia”.

Quanto à contribuição para a alfabetização, a diretora declara: *“eu acho que contribui muito (risos) porque às vezes você pensa que não, mas em uma brincadeira por exemplo de uma música ou um poema você pode ensinar a criança que o nosso mundo ele é formado por letras, palavras e através dessas palavras as crianças podem se expressar, por exemplo nós trabalhamos aqui na escola o ano passado aquela música, “Era uma casa” e eles aprenderam tanto, então eles aprenderam os números, o que é dentro que fora, o que é em cima embaixo, fazer leitura de figuras, eles aprenderam as letras que compõe o nome da casa, eles aprenderam em cada parte da música uma palavra diferente, então eu acho que é fundamental e muito importante para que as crianças da educação infantil aprendem dessa forma”*.

Mais uma vez, a gestora demonstra entusiasmo ao afirmar que vê a ludicidade como algo importante de se trabalhar na educação infantil, através de uma música o professor pode ampliar o conhecimento da criança de forma que ela não irá se esquecer jamais. Ela julga importante exemplificar sua fala, o que pode ser indicativo de que, a ludicidade de fato ocorre na escola, talvez não do modo ideal, mas está presente nas atividades da escola.

Solicitada a pensar sobre qual a principal característica do jogo na educação infantil, como a escola trabalha os jogos, com que objetivos e quais seriam os jogos, sem hesitar a diretora respondeu: *“eu peço para que as professoras separem por turma, por idade e que tragam brincadeiras adequadas para aquela idade, para aquela faixa etária, então nós procuramos trabalhar por exemplo com o maternal um determinado assunto, educação infantil um outro, educação infantil dois outro e educação infantil três outro assunto, vai aumentando o grau de dificuldade conforme a idade da criança, os jogos eu peço para que as professoras façam com eles quebra-cabeça, amarelinha, monta-monta, brinquedos reciclados, eu peço para que elas trabalhem com histórias de continuação para que a criança possa utilizar as suas próprias palavras com o término de repente de uma história ou para que ela conte uma história, uma música que ela goste, jogos de dados, forminhas de massinhas para montar letras para que eles consigam formar determinadas palavras esse tipo de jogos, a principal característica do jogo na minha opinião é que dá para auxiliar de uma forma a qual ela está aprendendo está concluindo a parte pedagógica sem ter obrigação de “Ah eu vou ter que pintar, eu tenho que fazer” (entusiasmos), porque quando você mostra para criança um brinquedo ou algo diferente ela fica entusiasmada e acaba tendo mais vontade de fazer o que você está pedindo”*.

O depoimento corrobora com a ideia de Malta (2015), ao afirmar que através de exercícios simples, combinações de ações e movimentos a criança em seu primeiro período consegue

desenvolver e ampliar as partes sensoriais e motores. Para Kishimoto (2018, pág. 7) os jogos educativos são extremamente pertinentes para o desenvolvimento da criança, uma vez que:

(...) o brinquedo será entendido sempre como objeto, suporte de brincadeira, brincadeira como a descrição de uma conduta estruturada, com regras, e jogo infantil para designar tanto o objeto como as regras do jogo da criança - brinquedo e brincadeira - (KISHIMOTO, 2018, p. 7).

Sobre a origem do material lúdico adquirido pela escola, a diretora afirma que *“alguns nós compramos, outros nós fazemos, principalmente algum tipo de material para inclusão, a maioria é feita aqui na escola mesmo”*. Declara, ainda, que o material: *“geralmente eu peço ajuda para as professoras ou eu mesma da coordenação compro ou a maioria eu mesmo fabrico”*.

A gestora demonstra amor e cuidado, ao dizer que faz os materiais, principalmente os de inclusão, quando não encontrados à venda. De acordo com CAILLOIS (apud Kishimoto, 2018, p.4), *“a criança deve ter liberdade de ação, saber separar tempo e entender que está ali para aprender e não ganhar nem perder”*.

Quanto à abordagem lúdica ser parte dos registros do planejamento, responde com convicção que sim e quando questionada se tem idade certa para começar a estimular a ludicidade, a diretora inicia a sua resposta afirmando que não: *“por que a criança desde que nasce ela já precisa ser estimulada, ela vai aprender mais de 0 a 3 anos do que pelo resto da vida, eu tenho com base na experiência que eu tenho... (risos) por exemplo quando eu era mais nova eu era obrigada a fazer determinado planejamento que às vezes não surtia efeito, era uma coisa engessada que você é obrigada a fazer porque a coordenação que exigia dessa forma, você ficava até triste porque as crianças não tinham uma evolução uma forma de aprender mais rápida, dinâmica ficava aquela coisa mecânica e isso de certa forma me deixou com uma experiência ruim, então eu acho importante você trabalhar com a criança dessa outra forma, já que você tem outra opção usando o lúdico já que faz parte da educação infantil”*.

A objetividade expressa sua indignação à postura de instituição que obrigada a aplicação de certos métodos que não contribuem para a aprendizagem, porém, diante da imposição aplicava contra sua vontade. Sabemos que o docente pode separar a turma em grupos e dispor de diversas brincadeiras e jogos lúdicos para que eles possam escolher, então, caberá ao docente apenas observar para fazer anotações para futuros portfólios de acordo com

FREITAS (apud Malta 2015, p. 157). Desse modo, o depoimento da gestora mostra situação inteiramente inadequada.

Outra questão se refere ao quanto a gestão considera importante que o jogo com regras ofereça ao educador oportunidades de trabalho: *“sim, porque transmite para criança limite, então ela tem que respeitar a vez do colega, eu tenho que aguardar por exemplo a professora me escolher, eu tenho que me comportar para poder participar da brincadeira, então eu acho que faz grande diferença para um professor e para o aluno, o professor porque ele consegue notar aquele que não obedece, aquele que não espera a vez, aquele que é eufórico e acaba atrapalhando a turma e para os alunos eles conseguem ter a noção de que tudo na vida tem regras e nós vivemos numa sociedade que precisa respeitar as regras”*.

Sua fala vai de encontro com o pensamento de FELDMAN (apud Malta, 2015, p. 151), para a construção da autonomia a criança precisa ter uma organização de espaço onde cada objeto e móvel desafie a sua curiosidade e desperte o interesse, sendo assim a criança conseguirá desfrutar melhor do jogo simbólico.

Em relação à importância de trabalhar a ludicidade na sua instituição, a diretora responde *“como eu falei para você da experiência que eu já tive assim que eu abri a escola eu pensei eu vou trabalhar de uma forma diferente, mesclando a pedagogia tradicional com o construtivismo, eu acho que as duas devem andar juntas, tanto a tradicional onde você tem que passar para as crianças a informação e o construtivismo onde a criança tem que colocar a mão na massa e participar e ser livre sem pensar e ter as suas ideias levadas em consideração”*.

Com base em sua experiência, a diretora e mantenedora da escola afirma que a ludicidade não é somente transmissão de conhecimento e sim a construção cotidiana, a parte tradicional é importante, muitas vezes têm que sentar e fazer a apostila ou algo que está no currículo da escola e há o momento de colocar a mão na massa e fazer as suas próprias descobertas.

Na sua opinião, o brincar é *“algo que a criança não esquece jamais, por que por exemplo qual é a criança que não lembra que plantou um feijãozinho na escola (risos)”*.

Sua fala é curta, porém cheia de amor e concretude, devemos sempre respeitar o mundo da criança, fazer com que ela tenha experiências inesquecíveis em sua passagem pela infância, fazer com que ela explore e vivencie tudo que a ludicidade proporciona.

Questionada sobre como o professor pode trabalhar o lúdico na educação infantil, a diretora responde *“por exemplo você está trabalhando sobre bichinhos do jardim, então você pode fazer uma*

minhoca com massinha, você pode fazer um caracol com massinha e macarrão, você pode fazer uma borboleta com rolinho de papel higiênico e papel colorido, você pode trabalhar uma história por exemplo da Chapeuzinho Vermelho e você pode incluir esses bichinhos, agregar mais informação na história e você vai mudando as características e a criança vai assimilando e aprendendo porque ela fica “roxa” todo dia uma novidade para eu aprender”.

Mais uma vez, aponta sua experiência e dá exemplos, a diretora tem autonomia ao dizer como o professor pode trabalhar o lúdico, embora percebemos que não é algo concreto em sua escola, talvez por desinteresse dos professores ou falta de estímulo da coordenação. Foi possível observar, ainda, que a mesma fala com prioridade sobre ideias de atividades sobre a ludicidade. Esse parece ser um indicativo importante.

Para finalizar tratamos da questão das ações previstas no planejamento, a mesma responde com hesitação que sim, pergunto ainda se é sempre cumprido, *“ela responde que não (risos) explica o motivo, porque por exemplo você de repente prepara uma aula de uma corrida de obstáculos lá no parque e aí chove, aí você não consegue fazer, aí de repente você quer fazer por exemplo letras com blocos de montar, quando você vai procurar os blocos outra turma está brincando e acaba passando e aquela atividade fica só no papel, isso é muito ruim, eu procuro cobrar bastante mas às vezes passa sem ser executada alguma tarefa, pergunto se as professoras recebem apoio da coordenação e a diretora afirma que, eu procuro fazer o possível e impossível para poder ajudá-las tanto em manusear os materiais, em providenciar aquilo que tem ou dar ideias para uma determinada turma que precisa de um auxílio diferenciado o que está ao meu alcance eu procuro sempre fazer”.*

A escola infelizmente não propicia de maneira ideal, tempos e espaços para que as crianças consigam, brincar, criar e imaginar, porém, a escola/coordenação/professor, tem obrigação de fazer com que a criança tenha vivências e experiências com a ludicidade na educação infantil, mas também sabemos que seu trabalho está atrelado à um currículo formal que, de algum modo, precisa ser cumprido.

Para finalizar, é importante recuperar ideias de Malta (2015) quando diz que a criança faz adaptações do seu faz de conta com sua realidade, sendo assim, ela cria o jogo simbólico como algo sério, onde ela tem total autonomia para mudar as regras, criar movimentos novos e até mesmo reproduzir conflitos já existentes no seu meio social.

Podemos através da ludicidade fazer uma criança feliz, com contação de histórias, brincadeiras, jogos e atividades que exercitem a imaginação e despertam a criatividade, é

através do lúdico que a criança consegue se expressar, imaginar e criar, o adulto deve proporcionar momentos e espaços para esse acontecimento.

Devemos respeitar o mundo da criança e o lugar que ela ocupa, a educação infantil é o primeiro contato fora do meio social onde ela já está acostumada, quando ela chega em um ambiente fora do habitual costuma sentir medo e insegurança, porém logo se joga para novas descobertas, é na brincadeira que a criança entende o seu mundo, explora novas potencialidades e interage com o meio.

A análise dos dados parece explicitar que a ludicidade e tudo que ela representa está presente na escola investigada, ainda que parcialmente. No entanto, o esforço dessa discussão é evidenciar o quanto é importante propiciar tempos e espaços para que as crianças possam, por meio de suas escolhas e descobertas, construir conhecimentos de base para a sequência da escolarização.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pesquisar a importância do jogo para a formação do aluno da educação infantil, esse trabalho se pautou pelo objetivo de investigar a forma como esse material lúdico é adquirido pela escola, se eram comprados ou produzidos pela escola e, também, compreender como a escola vê a prática dos jogos em sua prática pedagógica. A hipótese sustentou a ideia de que o uso de jogos é uma atividade lúdica que, muito contribui para o trabalho pedagógico na educação infantil. Nessa pesquisa de cunho qualitativo, os dados empíricos foram coletados por meio de entrevista com a gestora de uma escola particular localizada na cidade da Grande São Paulo.

Para a análise dos dados considerou-se que toda criança precisa descobrir o mundo em que vive através da brincadeira, e que o lúdico trabalha a sua imaginação, o faz de conta, explora as suas potencialidades, promove trabalhos coletivos, permite experimentar liderança, aprende a esperar a vez, amplia o vocabulário, bem como seus conhecimentos. É através da ludicidade que a criança consegue expressar suas emoções, frustrações, desejos e adquire experiências.

Foi perceptível a necessidade de que o professor repense continuamente sua prática, já que é através do lúdico que a criança explora as suas potencialidades. Porém, foi possível verificar que nem todos os professores se mostram abertos à um planejar-replanejar para atender às demandas de sua turma, muitos reduzem o trabalho ao uso de apostilas sem explorar outras possibilidades.

No entanto, o resultado dessa investigação mostra que a ludicidade é essencial, pois, se traduz em momentos que permitem à criança ter vez e voz, ampliar seu universo de socialização, interagir com os colegas, ter autonomia; e é responsabilidade do corpo docente fazer com que a ludicidade esteja presente nas práticas pedagógicas desde os primeiros anos escolares.

A ludicidade é lembrada e a gestão da escola solicita que as professoras incluam a perspectiva lúdica em suas atividades, porém, não demonstra uma ação incisiva no sentido de tornar a ludicidade um elemento obrigatório a ser incluído nas tarefas escolares da educação infantil, mas que é lembrado como sugestão, indicação. É possível pensar, então, que o professor que não se sinta à vontade com a inclusão da ludicidade, possa desenvolver seu planejamento sem priorizar a ludicidade que, por fim, leva a utilização de jogos.

5 REFERÊNCIAS

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. – Ed. rev. – São Paulo, SP: Cengage Learning, 2018.

ORTEGA, Antonio Carlos; CANAL, Claudia Patrocínio Pedroza; CAMPOS, Maria Célia Rabello Malta. **Oficina de jogos e construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

A MÚSICA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fabiola Ribeiro¹

Lúcia Matias da Silva²

Márcia Maria Martinelli Elias³

Rose Mara Gozzi⁴

Ednilson dos Santos Rego⁵

RESUMO

A música como metodologia no processo de aprendizagem garante momentos de ludicidade e prazer. A pesquisa qualitativa, portanto, teve como objetivo investigar o quanto a música é considerada como recurso pedagógico nas práticas cotidianas da Educação Infantil e do Ciclo I. A hipótese foi construída a partir da ideia de que a música contribui como elemento lúdico e mobiliza de forma positiva a entrada das crianças nas atividades propostas. A pesquisa do tipo qualitativa se baseou em dados empíricos colhidos a partir de entrevistas com uma coordenadora de Educação Infantil e uma professora que atua na Educação Infantil e no Ciclo I. Os dados organizados foram submetidos à análise dos argumentos teóricos discutidos por Vygotsky (1998), Piaget (1997), Bigand (2005), Correia (2003), entre outros, para problematizar as orientações sobre práticas pedagógicas que incluem a música. É importante registrar também, que os dados foram confrontados à orientação dos RCNEIs (1998). Os resultados apontam que o trabalho pedagógico que considera a música como recurso permite a aplicação dos benefícios lúdicos no desenvolvimento da aprendizagem. Mobiliza corpo e mente, facilita a aprendizagem, pois, não é somente uma associação de sons, palavras e ritmos, mas um rico recurso metodológico que faz toda a diferença no desenvolvimento da criança, uma vez que contribui para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e para o convívio social.

Palavras-Chave: Processo ensino-aprendizagem; Música; Linguagem.

¹ Faculdades Integradas Potencial – FIP: Graduanda no curso de Licenciatura em Pedagogia. E-mail: fabiola12ribeiro@gmail.com

² Faculdades Integradas Potencial – FIP: Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Professora dos cursos de Licenciatura em Letras e Pedagogia, Orientadora de TCC e Presidente da Banca Examinadora. E-mail: luciamatias@yahoo.com.br

³ Faculdades Integradas Potencial – FIP: Doutora em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Professora dos cursos de Licenciatura em Letras e Pedagogia. E-mail: martinellimarcia@yahoo.com.br

⁴ Faculdades Integradas Potencial – FIP: Mestre em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo – Professora do curso de Licenciatura em Pedagogia. E-mail: rmgozzi1@gmail.com

⁵ Faculdades Integradas Potencial – FIP: Especialista em Libras, Graduação em Administração – Professor dos cursos de Licenciatura em Letras, Pedagogia e Gestão (Administração e Logística). E-mail: ledeborita@hotmail.com

ABSTRACT

Music as a methodology in the learning process guarantees moments of playfulness and pleasure. The qualitative research, therefore, aimed to investigate how music is considered a pedagogical resource in the daily practices of Early Childhood Education and Cycle I. The hypothesis was built from the idea that music contributes as a playful element and mobilizes in a way positive entry of children in the proposed activities. The qualitative research was based on empirical data collected from interviews with an Early Childhood Education coordinator and a teacher who works in Early Childhood Education and in Cycle I. The organized data were submitted to the analysis of theoretical arguments discussed by Vygotsky (1998), Piaget (1997), Bigand (2005), Correia (2003), among others, to discuss the guidelines on pedagogical practices that include music. It is also important to note that the data were compared to the guidelines of the RCNEIs (1998). The results show that the pedagogical work that considers music as a resource allows the application of playful benefits in the development of learning. It mobilizes body and mind, facilitates learning, as it is not only an association of sounds, words and rhythms, but a rich methodological resource that makes all the difference in the child's development, as it contributes to cognitive, affective and social life.

Keywords: Teaching-learning process; Song; Language.

1 INTRODUÇÃO

A música como linguagem universal e com o advento da informática passou a ser presença em sala de aula, no cotidiano dos alunos, na vida humana, em todas as culturas e religiões. A música é aconselhada como influência positiva desde o útero da mãe, a partir da possibilidade de transformar a relação mãe-bebê em diferentes ambientes. Na adaptação escolar funciona não apenas como recurso de acolhimento, pois contribui para a interação e a socialização das crianças, mas também oferece resultados significativos no desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Trazer esse tema para essa pesquisa teve como objetivo investigar o quanto a música é considerada como recurso pedagógico nas práticas cotidianas da Educação Infantil e do Ciclo I, a partir da hipótese de que a música contribui como elemento lúdico e mobiliza de forma positiva a entrada das crianças nas atividades propostas. Havia muitas indagações: Quais benefícios a música proporciona na condução de aprendizagens? Há dificuldades na realização deste trabalho? Educadores encontram dificuldade em desenvolver instrumentos musicais com seus alunos?

O esforço dessa pesquisa qualitativa buscou dados empíricos colhidos a partir de entrevistas com uma coordenadora de Educação Infantil e uma professora que atua na Educação Infantil e no Ciclo I, para atingir o objetivo proposto. Os dados organizados foram discutidos e

confrontados pelos aportes teóricos de Vygotsky (1998), Piaget (1997), Bigand (2005), Correia (2003), entre outros, para problematizar as questões e buscar respostas.

Os resultados indicam que a música como recurso pedagógico, ou seja, como ferramenta de uma ação planejada e intencional, pode permitir a construção de vínculos com o professor, com os pares e com a escola. A criança ao cantar ou imitar, passa a descobrir sua capacidade de tornar o aprendizado estimulante e prazeroso.

2 MÚSICA NA ED. INFANTIL COMO FACILITADOR DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Vygotsky (1998) afirma que o ambiente interage diretamente no desenvolvimento e dessa maneira o contato da criança com a cultura que a rodeia é um fator fundamental para o seu crescimento, e deve ser saudável.

Afirma, ainda, que a música é um instrumento de interação, que adquire grande relevância na vida de uma criança, despertando diversas sensações e facilitando a aprendizagem. O ser humano demonstra suas necessidades de comunicação, expressão e interação com a sociedade, pois cria uma relação de afeto.

Assim, a música é a melhor forma de estabelecer afeto entre a criança e a mãe, criança e a professora e a criança e seus amigos ao redor. Para outros pensadores como Morris (1975 p.235), por exemplo, “Todo ser humano depende da linguagem”. A necessidade de comunicação entre os povos tornou a música, uma marca vital de identificação e de outras culturas e costumes, outros povos também se comunicam através da música, elas podem ser identificadas pela música que escuta.

Nos dias de hoje, ainda é difícil encontrar uma definição sobre a implantação da música nas escolas, muitos profissionais como psicólogos, sociólogos, professores, músicos e pesquisadores têm procurado uma definição e um único conceito, porém sem grande sucesso sobre a arte musical. Para Wagner (1839-1852), a música é a “linguagem do coração humano”, como as batidas rítmicas do coração, para ele a música mostra a influência sentimental e psicológica no ser humano.

A música é um poderoso instrumento que cria na criança além de sensibilidade na audição, um senso musical, rítmico, um mundo sonoro. A música tem como objetivo fazer a criança se

tornar um ouvinte sensível e para compreender como a música se manifesta na educação infantil é necessário olhar para o contexto histórico e analisar os antecedentes desse universo.

A música não é somente uma associação de sons e palavras, mas também, um poderoso recurso nas instituições de ensino, que desperta a sensibilidade, o gesto e o movimento corporal que estão conectados à música, porque o som também é movimento, gesto e expressão corporal. O corpo traduz os diferentes sons e, através dos movimentos de balanço, flexão, andar, saltar, entre outros e permite que bebês e crianças iniciem intuitivamente seu processo de musicalização, dando valor aos diferentes sons de brinquedos, objetos do próprio ambiente e do próprio corpo, uma observação, descobertas e reações.

Os RCNEIs (1998) destacam a importância da música para o bom desempenho das experiências que passam pela prática e pela percepção musical, como o ouvir e o cantar. O movimento corporal favorece as ações de vivenciar, praticar e compreender jogos e brincadeiras de roda, além da apreciação musical.

Assim, o currículo musical escolar deve manter o contato com uma variação de estilos e gêneros, garantir a diversidade e aumentar a oferta de experiências com o universo musical, tal ação poderá favorecer o contato com as tradições culturais e o respeito aos gostos e culturas de outros contextos. A aprendizagem se torna, então, resultado de um empenho pessoal e coletivo, expresso pelo sentimento que sensibiliza corpo e alma, inteligência e coração.

Segundo Jean Piaget (1997), a música é uma importante ferramenta para todos os aspectos da educação infantil, pois, acalma a criança, ajuda a construir novos vínculos afetivos e cognitivos.

Alguns cursos de formação de professores, por sua vez, não contemplam abordagens quanto ao ensino de música e, na prática, muitos professores trabalham música por conta própria por entenderem sua contribuição no desenvolvimento da criança.

Para Brécia (2003), a música é uma linguagem universal, e tem participação na história da humanidade, desde as primeiras civilizações. Jeandot (1997), por sua vez, traz o lúdico como fator determinante na aprendizagem, pois cria um ambiente gratificante e com muito estímulos.

Assim, torna-se possível também, pensar um trabalho interdisciplinar, pois, os professores podem trabalhar de forma paralela conteúdos relacionados com as letras das músicas cantadas. Desse modo, a música além de tornar o ambiente mais alegre e favorável à aprendizagem, permite que suas letras sejam utilizadas para atividades cognitivas que levam à construção de conhecimentos.

A Lei Nº 11.769 sancionada em 18 de agosto de 2008, possibilitou que o ensino de Música esteja presente nos Projetos Pedagógicos das Escolas, pois, estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica.

A aprovação da Lei foi sem dúvida uma grande conquista para a área de educação musical no país, garantindo o direito do ensino da música. Com isto aumenta a importância de haver um entrelaçamento entre escola, professor, música e aluno.

Sendo assim, nos tornamos mais musicais a partir do momento que a música se torna mais próxima de nós e passa a ter relação com a família, com nossos costumes e vivências, são inúmeras as atividades que se pode desenvolver na Educação Infantil envolvendo a música.

Segundo Correia (2003), a música é elemento imprescindível na educação para lidar com questões emocionais, subjetivas e estéticas que sempre estiveram presentes na formação cultural e científica, assim, a música, com seu caráter e natureza interdisciplinar, pode se transformar em instrumento metodológico e didático-pedagógico de grande utilidade. O cérebro de todo ser humano se interessa muito por informações musicais e é extremamente habilidoso em compreender seu significado”. Segundo Bigand (2005, p. 59-61):

(...) a música se instala em nós sem percebermos tal efeito. Então, pessoas sem formação musical podem identificar acordes, melodias e temas da mesma forma que músicos profissionais. Alguns estudos advindos da neurociência corroboram no sentido de identificar similitudes entre os caminhos neurobiológicos no processamento da linguagem e as percepções musicais.

Acrescenta ainda, que atividades musicais estimulam a memorização, resolução de tarefas espaciais, capacidade de atenção, operação de categorização e raciocínio, todos podem aprender com a música, pois os circuitos neurais envolvidos nas atividades sonoras são delineados previamente à aprendizagem explícita da música. No pensamento de Swanwick Valkíria (2007, p. 39-41):

(...) a música pode ser concebida como: “discurso, troca de ideias, expressão do pensamento e forma simbólica”. Principalmente por sua forma simbólica

ela permanece no tempo e no espaço em diversas culturas. Não obstante, a música se apresenta como caminho seguro ao pensamento, ao conhecimento e ao sentimento.

Creio que a música persiste em todas as culturas e encontra um papel em vários sistemas educacionais não por causa de seus serviços ou de outras atividades, mas porque é uma forma simbólica. Além de provocar emoção, a música exerce papel fundamental na cognição. Campbell e Dickson (2000, p. 132) dizem que:

(...) a linguagem musical pode ser parte integrante de qualquer ambiente educacional. Oferece receptividade na entrada dos estudantes em seu ambiente de ensino, traz efeitos calmantes após exercícios físicos, alivia os ânimos da turma, renova a energia e diminui as tensões advindas das atividades escolares, principalmente nas provas e outras atividades avaliativas. A música pode e deve ser utilizada em vários momentos do processo de ensino aprendizagem, sendo um instrumento imprescindível na busca do conhecimento, sendo organizado sempre de maneira lúdica, criativa, emotiva e cognitiva, pois a música ajuda em todas as fases e etapas do ensino. A utilização da música, bem como o uso de outros meios artísticos, pode incentivar a participação, a cooperação, a socialização, e assim destruir as barreiras que atrasam a democratização curricular do ensino.

Desse modo, é possível pensar que a música auxilia na aprendizagem de todas as matérias escolares. Ela é componente histórico de qualquer época e, por meio dela, os estudantes podem apreciar e refletir sobre diversas questões sociais e políticas, ao escutar canções, música clássica ou comédias musicais, temos a tendência de deixar a imaginação fluir. O professor pode utilizar a música em vários segmentos do conhecimento, sempre de forma prazerosa, bem como: na expressão e comunicação, linguagem lógico-matemática, conhecimento científico, saúde e outras.

A utilização da música, bem como o uso de outros meios, pode incentivar a participação, a cooperação, socialização, e assim destruir as barreiras que atrasam a democratização curricular do ensino. (CORREIA, 2003, p. 84-85).

Portanto, incentivar a criatividade por meio da música é uma atividade muito salutar e promissora em ambiente onde se pratica o ensino-aprendizagem. Entende-se musicalização, como abordagem específica de educação musical, por meio de canções, jogos, danças, exercícios de movimento, relaxamento, prática instrumental, improvisação e audição, noções básicas de ritmo e melodia, que quando apresentados à criança, se reportam ao universo lúdico da infância.

Segundo Seashore (1919) o desenvolvimento em resposta à música, imprecisa, no começo transforma-se pouco a pouco em uma resposta elaborada. E, à medida que se processa essa

modificação, verifica-se também um aumento da variedade e caracterização estrutural: os conceitos musicais inicialmente aprendidos de modo muito vago pelo processo de aprendizagem, vão progressivamente sendo compreendidos e assimilados.

3 COMO A MÚSICA É TRATADA NO COTIDIANO ESCOLAR?

A pesquisa realizada é de natureza qualitativa, sobre a temática de inserção escolar de crianças no universo musical, o que permitiu desvendar práticas musicais na vida escolar das crianças.

Segundo relatos acerca de como inserir a música na vida escolar da criança, a professora investigada relata que (...) *desde os primeiros contatos da criança com a escola. A música é uma ferramenta de aprendizagem e socialização. Em sala de aula a música torna as experiências das crianças mais significativas (P1).*

Para elas, a importância da música no processo de ensino e aprendizagem ocorre, porque reconhecem (...) *A música como recurso pedagógico e pode ser usada em contação de histórias, brincadeiras, na introdução de momentos de rotina etc (P1).*

Sobre os benefícios da música (...) *auxiliam no desenvolvimento das potencialidades dos seres humanos. Auxilia no despertar da sensibilidade, criatividade, percepção, imaginação etc.(P1).* Quanto às dificuldades para se trabalhar a música alegam que (...) *Alguns fatores podem ser relevantes, acredito que em primeiro lugar a falta de formação pedagógica de professores para trabalhar a linguagem musical, a infraestrutura escolar também pode ser um fator. (P1).* E quanto a trabalhar música diariamente na educação infantil, afirma que (...) *Devemos. A música faz parte da rotina da Educação Infantil (P1).*

Para o professor do Fundamental I a música continua sendo necessária e dão como exemplo (...) *Trabalhar rimas usando parlendas (P1).* Isto porque permite o envolvimento das crianças e (...) *a música transforma o ambiente escolar, pois tem o poder de despertar, animar, descontrair, alegrar, além de ajudar o desenvolvimento cognitivo das crianças (P1).*

A música também faz parte da alfabetização, pois, (...) *contribui para o processo de ensino aprendizagem nos aspectos: cognitivo, afetivo e psicológico, promovendo assim o desenvolvimento integral do ser humano (P1).*

A pesquisa com a coordenadora relata suas vivências, seus sucessos e o quanto é importante a música em sala de aula de acordo com sua concepção. Em relação à contribuição da música como instrumento de desenvolvimento na formação da criança relata que (...) *muitos pesquisadores reconhecem a música como uma espécie de modalidade que colabora para o desenvolvimento da mente humana, promovendo diversas sensações ao aluno. Concordo plenamente que a música é de grande auxílio no desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e no convívio social do aluno (C1).*

Quanto ao ensino da música se tornar uma facilitador no processo de ensino e aprendizagem, a coordenadora afirma que (...) *sim, pois, trabalha a concentração e atenção das crianças (C1).* Será que a música é um elemento imprescindível na educação como ler e escrever? A coordenadora diz acreditar que (...) *vários momentos merecem ser celebrados durante o desenvolvimento da criança, pequenas conquistas devem ser celebradas com muito interesse e entusiasmo por todo corpo docente, tornando esse momentos como elementos imprescindíveis na educação (C1).*

Questionada sobre o que pode ser transformado em instrumento metodológico e didático na música aponta que (...) *existem inúmeras possibilidades de trabalhar a música e os benefícios que ela pode oferecer, vários materiais estão disponíveis para serem explorados: latas, sucata, papelão, tubos de PVC, chaves e radiografias velhas. Materiais que teriam como destino provável a lixeira tornam-se matéria-prima para a construção de instrumentos musicais (C1).*

Segundo a coordenadora, o papel da inteligência emocional (...) *é fundamental para que nossos alunos se tornem adultos responsáveis, críticos e cidadãos que sabem qual o seu papel na sociedade. Nosso colégio trabalha com a educação confessional (cosmovisão), cujo aprendizado tem como base a educação do valor humano, utilizando do conhecimento alinhado à palavra de Deus. O ambiente escolar, portanto, não é visto apenas como uma instituição que ensina matérias, mas um local de convivência, em que as pessoas compartilham princípios e valores (C1).*

Sobre a sensibilidade do ser humano que se desenvolve através dos sons, a coordenadora concorda que a música pode desenvolver na criança um estímulo (...) *já que a musicalização é fundamental para o desenvolvimento das crianças, seja no cognitivo, linguístico e social. Podemos citar alguns benefícios que a música pode acrescentar aos nossos pequenos: desenvolvimento motor e*

social, auxílio no processo de aquisição da linguagem, estímulo à autoestima e ao desenvolvimento emocional, etc (C1).

A música desperta nas pessoas significados concretos e na visão da coordenadora (...) tudo depende da faixa etária dos alunos, na educação infantil as crianças ainda estão na fase da imaginação, da fantasia, e a música desperta esse lado da fantasia do imaginário. Para os alunos maiores acredito que já conseguem compreender este processo de “ouvir” e relacionar com o concreto (C1).

Quanto à estimulação da memorização, a coordenadora concorda que a música tem contribuição (...), pois, a música é responsável pelo desenvolvimento dos dois hemisférios do cérebro, da ativação dos neurônios, entre outros. A criança que passa pelo processo de musicalização fica mais atenta, se torna uma pessoa mais sociável, faz conexões mentais com mais facilidade e se expressa melhor (C1).

A coordenadora entrevistada concorda que a música provoca emoções no processo da cognição, segundo ela (...) a música além de ser usada como diversão e entretenimento contribui muito para o processo de ensino-aprendizagem das crianças, auxiliando na formação cognitiva, linguística e social. Sabemos que a música usa rimas, ritmos, uma linguagem muitas vezes simples e poética, podendo ser associada a textos escolares, facilitando o processo de ensino-aprendizagem (C1).

A música faz parte de um componente histórico que é presente na vida escolar da criança, a coordenadora afirma que (...) a criança “convive” com a música desde a barriga da sua mãe, sabemos de muitos relatos onde as mães cantam para seus filhos, tocam algum instrumento ou ouvem determinada música durante todo o tempo de gestação. Quando a criança passa a frequentar o ambiente escolar ela já possui uma bagagem musical diversificada e a escola colabora para a ampliação desse repertório, promovendo momentos de descontração, alegria e interação, além de agregar vários conhecimentos pedagógicos junto ao aluno (C1).

A análise dos relatos mostra que a música é uma referência importante para o trabalho desenvolvido nas escolas e que seu uso não se dá somente em relação aos aspectos cognitivos, mas que tem importância crucial no desenvolvimento afetivo das crianças em suas relações com os outros, com os ambientes e consigo mesmo.

Para Vygotsky (1996) que defende o desenvolvimento do contato da criança com a música e a cultura, a música é um instrumento de interação que desperta na criança sensações e facilita a aprendizagem. O autor defende que:

(...) o ambiente interage diretamente no desenvolvimento e dessa maneira o contato da criança com a cultura que a rodeia é um fator fundamental para o seu crescimento, e deve ser saudável (Vygotsky, 1998, pág., 37).

Já para Jean Piaget (1997) a música é uma importante ferramenta em todos os aspectos da educação infantil e ajuda em novos vínculos afetivos. Isso pode ser observado em vários relatos, quando as entrevistadas afirmam que a música como atividade lúdica facilita a socialização das crianças.

Em um depoimento, afirmam que *existem inúmeras possibilidades de trabalhar a música e os benefícios que ela pode oferecer, vários materiais estão disponíveis para serem explorados: latas, sucata, papelão, tubos de PVC, chaves e radiografias velhas. Materiais que teriam como destino provável a lixeira tornam-se matéria-prima para a construção de instrumentos musicais (C1).*

Essas ações pedagógicas parecem muito pertinentes, pois, corroboram com o argumento defendido por Correia (2003) quando afirma que a música é elemento imprescindível na educação para lidar com questões emocionais, subjetivas e estéticas que sempre estiveram presentes na formação cultural e científica, assim, a música, com seu caráter e natureza interdisciplinar, pode se transformar em instrumento metodológico e didático-pedagógico de grande utilidade.

Há, também, uma defesa de Bigand (2005) em relação à importância de compreender o significado das ações, ou seja, atribuir sentido ao que se faz e como se faz.

(...) a música se instala em nós sem percebermos tal efeito. Então, pessoas com formação musical podem identificar acordes, melodias e temas da mesma forma que músicos profissionais. Alguns estudos advindos da neurociência corroboram no sentido de identificar similitudes entre os caminhos neurobiológicos no processamento da linguagem e as percepções musicais. Bigand (2005, p. 59-61).

Porém, atualmente ainda é difícil encontrar uma definição sobre a implantação da música nas escolas. A aprovação da lei 11.769 de 18 de agosto de 2008 sem dúvida trouxe uma grande

conquista para a área da educação musical. No entanto, parece que ainda há a necessidade de tornar esse componente não só parte do currículo, mas também das práticas culturais das escolas, sobretudo a partir do Ciclo I.

Quanto às dificuldades para se trabalhar a música, os relatos indicam que (...) *Alguns fatores podem ser relevantes, acredito que em primeiro lugar a falta de formação pedagógica de professores para trabalhar a linguagem musical, a infraestrutura escolar também pode ser um fator. (P1).*

Sobre isso, a coordenadora ressalta que nem todos os professores trabalham a música em suas aulas com objetivo pedagógico, mas apenas como recreação. Atualmente com as discussões que remetem à ideia de utilizar a música como instrumento de ensino-aprendizagem, seu uso tem aumentado, embora para os professores do fundamental I demonstrem mais resistência na utilização da música.

Superar tais dificuldades passa pela necessidade da promoção de formação continuada nas escolas, de modo que possa oferecer subsídios para o trabalho com a educação musical. O propósito deve ser o de despertar a sensibilidade estética do professor, para que possa compreender o que significa incluir o recurso musical nas práticas pedagógicas.

Correia (2003) afirma que a música trata as questões emocionais ao fazer com que o ambiente escolar seja prazeroso e proporcionador de estímulos, fator que faz com que a criança deseje estar no ambiente escolar. Assim a análise retrata que é possível trabalhar a música de forma multidisciplinar, tendo convicção de que o resultado é satisfatório ao desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças envolvidas no processo formativo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em seu desenvolvimento a música é uma importante ferramenta para todos os aspectos da Educação Infantil, ao longo dos anos foi possível observar, por exemplo, que a música acalma a criança na semana de adaptação, permite o desenvolvimento de novos vínculos afetivos, além de colaborar positivamente nas atividades pedagógicas e de recreação.

Com o objetivo de investigar o quanto a música é considerada como recurso pedagógico nas práticas cotidianas da Educação Infantil e do Ciclo I, a partir da hipótese de que a música contribui como elemento lúdico e mobiliza de forma positiva a entrada das crianças nas

atividades propostas e nos espaços de socialização, essa pesquisa analisou dados empíricos sobre o tema.

Os dados organizados foram analisados em face das discussões teóricas de Vygotsky (1998), Piaget (1997), Bigand (2005), Correia (2003), entre outros, para problematizar as orientações sobre práticas pedagógicas que incluem a música e o sua contribuição na formação das crianças.

Os resultados apontam que o trabalho pedagógico que considera a música como recurso permite a aplicação dos benefícios lúdicos no desenvolvimento da aprendizagem. Mobiliza corpo e mente, facilita a aprendizagem, pois, não é somente uma associação de sons, palavras e ritmos, mas um rico recurso metodológico que faz toda a diferença no desenvolvimento da criança, uma vez que contribui para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e para o convívio social, elementos essenciais de sua formação.

A dificuldade dos professores, por outro lado, põe em evidência lacunas dos cursos de formação de professores que, em geral, não contemplam a música em seu currículo, possibilitando uma interação interessante entre as crianças, alunos e educadores. O professor tem responsabilidade na condução dos ambientes escolares e no acolhimento aos alunos, assim, esse é um tema que merece discussões mais aprofundadas.

É possível concluir, ainda, que a música precisa ser melhor incorporada na cultura escolar, como recurso pedagógico e lúdico no que se refere ao apoio de aprendizagens significativas. Precisamos incentivar a diversidade de práticas nas escolas, de modo que os alunos se sintam mobilizados a participar das atividades propostas.

Produzir música, executar peças musicais, exercitar um instrumento, bater palmas (usar as mãos) ou pés no chão, estalar de dedos ou língua são experiências simples e singulares para o desenvolvimento infantil. O trabalho pedagógico deve ser dinâmico e prazeroso, para isso, é fundamental considerar as características de cada grupo, a fim de propor atividades que possam ser o mais significativas possível.

Enfrentar as limitações, respeitar a individualidade de cada criança, fazer um ambiente transformador e acolhedor, que gera confiança, é um desafio possível.

5 REFERÊNCIAS

BIGAND, Emmanuel. **Ouvido afinado. Viver mente & cérebro:** revista de Psicologia, psicanálise, neurociências e conhecimento. São Paulo, 58- 63, jun. 2005 .

BRÉSCIA, V. L. P. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva.** São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil.** São Paulo; Petrópolis.

CORREIA, Marcos Antônio. **A função didática – pedagógica da linguagem musical: uma possibilidade na educação.** Curitiba, 2003. SWANWICK, K. A basis for music education. London: Routledge, 2007, p.39-41.

CORREIA, M. A. **A função didático-pedagógica da linguagem musical:** Disponível em: [https://www.scielo.br/j/er/a/ngTrrtSZF7t8CxbZFqFMmwP/? Lang](https://www.scielo.br/j/er/a/ngTrrtSZF7t8CxbZFqFMmwP/?Lang)

DICKINSON, D. **Ensino e aprendizagem por meio das inteligências múltiplas: inteligências múltiplas na sala de aula.** Tradução: Magda França Lopes. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

JEANDOT, N. **Explorando o Universo da Música.** São Paulo: Scipione, 2 ed.,1997.

PIAGET, J. **Biologia e Conhecimento.** 2. Ed. São Paulo, SP: Vozes.

SEASHORE, C. E. **The psychology of musical talent.** New York: Silver, Burdett and Company, 1919.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996. BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva.** São Paulo: Átomo, 2014.

WILHELM, Richard Wagner (Leipzig, 22 de maio de 1813 — Veneza, 13 de fevereiro de 1883) foi um maestro, compositor, diretor de teatro e ensaísta alemão, 1839- 1852.

ANALFABETISMO FUNCIONAL: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS?

Maiara Cristina Almeida de Paula¹
Vanessa Gonçalves de Souza²
Lúcia Matias da Silva³
Márcia Maria Martinelli Elias⁴
Rosângela Aparecida da Silva Libório⁵
Ednilson dos Santos Rego⁶

RESUMO

O presente trabalho trata de uma abordagem dos conceitos de leitura e escrita segundo a Lei de Diretrizes e Bases da educação (9394/96). Tendo como base os problemas educacionais que estamos vivenciando hoje, em que o aluno mesmo após ter concluído todo o Ensino Fundamental e Médio encontra-se com inúmeras dificuldades de aprendizagem, fato que aponta para o analfabetismo funcional. Para analisar melhor esta questão, foram abordados os fundamentos da LDB, pesquisas realizadas por órgãos governamentais (INEP e INAF) e também através da ótica científica, observando as implicações para o processo educativo e considerando as concepções de aprendizagem e a organização curricular estabelecida na LDB. O objetivo desta pesquisa é tentar avaliar através de pesquisa bibliográfica, qual a aplicabilidade dos princípios da LDB e artigos que tratam o tema, para verificar as diferentes maneiras de aplicação, destacando a problemática educacional que vivemos e, em especial, o foco dado à leitura e escrita. A hipótese é a de que os fundamentos legais e as pesquisas podem contribuir com encaminhamentos para minimização do analfabetismo funcional. O referencial teórico se baseou nos trabalhos de Ribeiro (1997), Piletti (1992), Braga (2014) para discutir o analfabetismo funcional, suas causas e desafios. Os resultados apontam que mesmo diante desta organização pouca coisa mudou, a maioria da população lê e escreve com dificuldades, vimos que apenas uma pequena parcela da população é beneficiária de sua atual fase de desenvolvimento. Não foi possível constatar caminhos para a superação deste quadro ao concluir que não se dá a devida prioridade ao Ensino Fundamental.

Palavra-chave: Leitura e escrita; LDB; Analfabetismo; Alfabetização.

¹ Faculdades Integradas Potencial – FIP: Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia. E-mail: maiara.almeida367@gmail.com

² Faculdades Integradas Potencial – FIP: Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia. E-mail: vanessa.goncalves.souzza@outlook.com

³ Faculdades Integradas Potencial – FIP – Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Professora dos cursos de Licenciatura em Letras e Pedagogia - Orientadora de TCC – Presidente da Banca Examinadora. E-mail: luciamatias@yahoo.com.br

⁴ Faculdades Integradas Potencial – FIP – Doutora em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Professora dos cursos de Letras e Pedagogia. E-mail: martinellimarcia@yahoo.com.br

⁵ Faculdades Integradas Potencial – FIP – Mestre em Ciências da Educação pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett – Universidade Lusófona – Professora do curso de Licenciatura em Pedagogia. E-mail: rosangelaliborio.puc@gmail.com

⁶ Faculdades Integradas Potencial – FIP: Especialista em Libras, Graduação em Administração – Professor dos cursos de Licenciatura em Letras, Pedagogia e Gestão (Administração e Logística). E-mail: ledeborita@hotmail.com

ABSTRACT

The present work deals with an approach to the concepts of reading and writing according to the Law of Guidelines and Bases of Education (9394/96). Based on the educational problems we are experiencing today, where the student, even after having completed all of Elementary and High School, finds himself with numerous learning difficulties, which points to functional illiteracy. To better analyze this issue, the foundations of the LDB were addressed, research carried out by government agencies (INEP and INAF) and through the perspective of several authors, observing the implications for the educational process and considering the concepts of learning and the curricular organization established in the LDB. The objective of this research is to try to evaluate, through the bibliographic research method, what is the applicability of the LDB principles and related articles, verifying the different ways of application, highlighting the educational problem we live in and, in particular, the focus on reading and writing. The hypothesis is that the legal foundations and research can contribute to guidelines for minimizing functional illiteracy. The theoretical framework was based on the works of Ribeiro (1997), Piletti (1992), and Braga (2014) to discuss functional illiteracy, its causes and challenges. The results show that even in face of this organization, little has changed, the majority of the population reads and writes with difficulties, we saw that only a small portion of the population is benefiting from its current stage of development. It was not possible to find ways to overcome this situation when concluding that the proper priority is not given to Elementary School.

Keywords: Reading and writing; LDB; Illiteracy; Literacy.

1 INTRODUÇÃO

Diante da problemática situação de aprendizagem em que se encontra nosso país, o INEP constata que o Brasil possui cerca de 16 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais e 30 milhões de analfabetos funcionais, conceito que define as pessoas com menos de quatro anos de estudos referindo-se a população estudantil. Assim, esta pesquisa destina-se a estudar e verificar a aplicabilidade dos princípios teóricos da LDB e as taxas de analfabetismo indicadas pelo INAF.

O objetivo desta investigação é verificar por meio de pesquisa bibliográfica: qual a aplicabilidade em suas diferentes facetas dos princípios da LDB e destacar a problemática educacional, em especial, o foco na leitura e escrita. Esse tema é discutido entre pesquisadores educacionais e no meio acadêmico, o que torna o tema uma contribuição para gestores e futuros educadores, na medida em que permite refletir sobre a eficiência e eficácia nos processos de ensino-aprendizagem.

A hipótese é a de que os fundamentos legais e as pesquisas podem contribuir com encaminhamentos para minimização do analfabetismo funcional. O referencial teórico se

baseou nos trabalhos de Ribeiro (1997), Piletti (1992), Braga (2014) para discutir o analfabetismo funcional, suas causas e desafios.

Qual a aplicabilidade dos princípios teóricos da LDB, no que se refere à leitura e à escrita? Como destacam a problemática em face das taxas de analfabetismo indicadas pelo INAF? A resposta possível foi investigada, portanto, através do levantamento de base legal e discussões que tratam do tema.

Os resultados mostram que ao relacionar os documentos (tais como: LDB, INEP, INAF) observa-se uma diferenciação quanto às faixas etárias em que o analfabetismo incide com maior intensidade em áreas rurais onde há dificuldade de acesso e alfabetização na idade certa. Isso indica que mesmo com a implementação de políticas mais incisivas é notório o repúdio entre as questões legislativas quanto à alfabetização.

1.1 Analfabetismo Funcional e a Base Legal

O termo analfabetismo funcional foi cunhado em 1930 e utilizado para designar a capacidade de utilizar a leitura e a escrita em contextos cotidianos, domésticos ou de trabalho, e colocado em contraposição a uma concepção mais tradicional e acadêmica, fortemente referida a práticas de leitura com fins estéticos e à erudição.

O termo alfabetismo funcional foi cunhado nos Estados Unidos na década de 1930 e utilizado pelo exército norte-americano durante a Segunda Guerra, indicando a capacidade de entender instruções escritas necessárias para a realização de tarefas militares (CASTELL, LUKE & MACLENNAN 1986, apud RIBEIRO, 1997, p. 145).

Tal denominação indica que o analfabeto funcional é aquele que consegue traduzir o código escrito, mas não possui as habilidades necessárias para interpretá-lo, reescrevê-lo e, muitas vezes, dar-lhe o sentido desejado por quem escreveu a mensagem contida no documento.

Há, também, uma dificuldade de se estabelecer com precisão quais seriam as demandas referentes à alfabetização colocadas pelas mais distintas realidades nacionais e regionais, assim como os problemas envolvidos em estabelecer índices quantitativos que permitissem comparações válidas. Assim, a própria Unesco sugeriu que se tomasse como indicador do nível de alfabetismo de países ou regiões um determinado número de anos de escolarização.

Certamente, essa variância no número de anos de escolaridade considerados como mínimo necessário não deriva, necessariamente, de diferentes graus de exigências impostos pelos diferentes contextos, mas,

principalmente, das metas educacionais consideradas como factíveis para os países, de acordo com seu nível de desenvolvimento socioeconômico (RIBEIRO, 1997, p. 148).

É indiscutível o fato de que a alfabetização é uma necessidade para todos os indivíduos que integram sociedades modernas, provendo-lhes meios de desempenhar várias atividades associadas ao trabalho ou ao âmbito doméstico, meios de melhorar o exercício efetivo de direitos e responsabilidades de cidadania. O valor do acesso à leitura e à escrita reside também no fato de serem meios para se aprender outras habilidades, ampliando a autonomia das pessoas com relação ao auto aprendizado e à educação continuada. Requerimentos sociais dessa magnitude invalidam a restrição da alfabetização aos rudimentos da leitura e da escrita. Não se podem conceber competências básicas como necessariamente simples ou rudimentares; o básico está relacionado ao fato de se tratar de competências que todas as pessoas, em princípio, deveriam dominar, sejam elas simples ou complexas.

Em 2007, o Brasil Alfabetizado alcançou 1.076 dos 1.103 municípios prioritários cujos índices de analfabetismo eram de 35% ou mais. Nesse ano, foram cadastrados 90 mil alfabetizadores e 1,3 milhão de jovens e adultos que não sabiam ler e escrever. Para 2008, o foco prioritário do programa são 1.900 municípios com índice de analfabetismo superior a 25%. A ação é realizada em todo o Nordeste e nos estados do Pará, Minas Gerais, Acre e Tocantins. A meta é atender, pelo menos, 1,3 milhão de pessoas em salas de aulas e cadastrar 86 mil alfabetizadores

Atualmente para termos uma alfabetização de qualidade temos que ter a preparação tanto dos profissionais quanto para os alunos que por muitas vezes se encontram em situações de defasagem por conta do meio em que vive, em diferentes regiões do país vemos realidades diferentes, deve ser usado estratégias distintas para que achem uma solução sólida para aumentar o índice de alfabetização, pois:

(...) o analfabetismo funcional acaba excluindo o indivíduo da sociedade e do próprio convívio escolar. E ainda, o mais grave é não poder se adequar plenamente às exigências do mercado de trabalho. Outro fator que nos chama a atenção, é o nível de escolaridade e cultura familiar, pois o acompanhamento e participação dos pais na vida escolar dos filhos é fundamental para uma boa formação (MATOS, MATOS, ALVES, 2021, p. 590).

Assim, a formação do sujeito parece estar no centro do processo. Segundo Piletti (1992), o sistema de educação é a sociedade que educa através de todos os agentes sociais: pessoas, famílias, grupos informais, escolas, igrejas, clubes e etc. O Sistema de ensino é aquele que

além das escolas inclui instituições e pessoas que se dedicam sistematicamente ao ensino: curso ministrado ocasionalmente. Enquanto que o sistema escolar compreende uma rede de escolas e sua estrutura de sustentação.

Hoje percebemos que a escola continua a enfatizar o desenvolvimento intelectual, muitas vezes deixando de lado outros aspectos também relevantes aos alunos, isso porque atualmente cada vez mais ela se vê forçada a atender aos demais aspectos da educação que envolve todos os alunos como os aspectos sociais, que muitas vezes está representado dentro do espaço escolar.

Um sistema escolar só funciona em sua plenitude quando apresenta as seguintes características: entrada de recursos financeiros-recrutamento pessoal qualificado-admissão de alunos-currículos e programas constantemente atualizados de acordo com as necessidades individuais e sociais -corpo docente qualificado para que cada indivíduo possa expressar-se oralmente por escrito (PILETTI, 1992).

Em 1980 aproximadamente 75 milhões de brasileiros com mais de 14 anos não sabiam ler e escrever, vítimas das mais variadas formas de exclusão: nas condições materiais de vida, na cultura, nas experiências adquiridas fora da escola, não na atitude dos pais em relação à escola. Diante disso temos a necessidade de mudar a escola para que ela deixe de servir apenas para alguns e passe a servir a todos (PILETTI, 1992, p. 25).

Devemos, portanto, deixar de apoiar o modelo de escola excludente que ainda é muito presente entre nós e nos movermos no sentido de construir uma escola inclusiva que atenda às demandas dos diferentes públicos que atende.

(...) Vimos que há muitos dispositivos legais que prevê o estímulo à frequência escolar bem como as condições de melhor aproveitamento por parte dos alunos, vimos também que em grande parte dos casos, estes dispositivos não são postos em prática. Portanto é necessário que se cumpra a lei e que a população, governo, alunos e professores lutem para que a lei não fique só no papel (PILETTI, 1992, p. 49)

Os objetivos gerais da educação nacional estão no preparo do indivíduo e da sociedade para domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio, os alunos são habituados a receber passivamente a matéria que é transmitida pelo professor que se limita a repetir o que se encontra nos livros didáticos sem construir um pensamento crítico. “A escola torna-se sem dinamismo e sem vida” (PILETTI, 1992, p. 56).

Ao verificarmos os indicadores de analfabetismo, não podemos nos esquecer de que para o IBGE, nas suas estatísticas, são consideradas como pessoas alfabetizadas todas aquelas que são capazes de ler e escrever apenas um simples bilhete no seu idioma. Porém, sabemos que no mundo contemporâneo saber apenas ler e escrever poucas palavras não é o suficiente para conviver em igualdade na sociedade, viver com as condições básicas a que se tem direito. Por isso, há o conceito de analfabeto funcional, que é aquele que possui menos de quatro séries de estudos concluídas, onde se diz ser mais apropriado para a realidade econômica e tecnológica, o que faz com que o número de analfabetos eleve-se ainda mais. (BRAGA, 2014, p. 102).

Assim, a contribuição deve se voltar para uma reflexão mais profunda sobre as ações que pretendem eliminar o analfabetismo, e analisar programas como o Programa Brasil Alfabetizado, que apesar de suas várias virtudes e méritos, reproduz deficiências já verificadas em outras iniciativas, o que mostra a necessidade de aprofundar estudos sobre essas políticas para que elas possam de fato cumprir seus objetivos e atender às demandas atuais.

Para extrair dados de documentos que tratam do analfabetismo funcional, procedemos a uma pesquisa bibliográfica para compreender, de uma perspectiva possível, como o tema vem sendo tratado e para que direção apontam as possíveis soluções para reverter o quadro atual.

2 ANALFABETISMO FUNCIONAL: PERSPECTIVAS POSSÍVEIS

Muitas pesquisas no Brasil têm tratado do analfabetismo funcional com o objetivo de discutir as causas que fazem com que esse fenômeno permaneça em nossa realidade educacional, bem como tentando encontrar caminhos possíveis para sua superação. Selecionamos nesta pesquisa algumas publicações que tratam diretamente do tema e que, de algum modo, contribuem para discussões que possam levar à sua superação.

Coletamos excertos que permitem compreender qual a visão dos autores sobre o tema, além de sintetizar ideias centrais quanto à sua problematização. No segundo momento, procedemos à análise que se baseia nas discussões teóricas priorizadas para esse trabalho conforme Quadro 1.

Autor / Ano / Obra	Resultado
(1997) - DEMO <i>A Nova LDB: Rarços e Avanços.</i>	O texto objetiva estudar a <i>nova</i> Lei de Diretrizes e Bases (LDB) colocando em evidência o que de fato está sendo feito para tornar a educação eficiente e os entraves à essa diretriz escolar.
(2002) – FERRARO - Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos?	O presente artigo exhibe estatísticas relacionadas ao analfabetismo e letramento no Brasil, discute o índice de aumento de analfabetismo no Brasil, e coloca à disposição tabelas e ideias relacionados ao tema na visão de diversos autores.
(2013) - RIBEIRO E SOUZA: Uma investigação e aplicação das novas medidas de alfabetização no Brasil.	O trabalho objetiva investigar o analfabetismo no Brasil com base no uso de medidas que utilizam os conceitos de externalidades da alfabetização e analfabetismo isolado.
(1999) – SOUZA - O analfabetismo no Brasil sob enfoque demográfico.	O artigo traz tópicos e referências sobre o tema sugerindo que o problema não se trata fundamentalmente de uma defasagem, mas sim de uma redução insuficiente do analfabetismo ao longo do tempo. Essa característica na evolução da alfabetização no Brasil indica que o problema não é apenas uma questão demográfica, traz gráficos e tabelas com a relação numérica de analfabetos da população brasileira.
(2012) - LIMA E HUAIRA – CONTRERAS: Evolução do analfabetismo funcional no Brasil: 2001 -2010	O estudo relata dados sobre analfabetismo funcional, faz análise de variação que avalia o efeito da escolaridade e o Ano de aplicação das pesquisas INAF sobre as proficiências obtidas. Mostram que existem diferenças significativas entre os níveis de escolarização e nos diferentes anos de realização dos estudos INAF. Adicionalmente, o efeito combinado entre a escolaridade e o ano da Pesquisa também se mostra significativo.

(2014) – DINIZ, MACHADO E MOURA: Políticas públicas de combate ao analfabetismo no Brasil: uma investigação sobre a atuação do Programa Brasil Alfabetizado em municípios do Ceará	Esse trabalho relata dados atuais sobre alfabetização, demonstra que as medidas adotadas são ineficazes, abordando tópicos e conceitos sobre o programa de alfabetização que segundo os autores precisam ser revistos.
(2015) _ HADDAD E SIQUEIRA Analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil.	Traz características da população analfabeta no país e sugestões para diminuir o índice de analfabetismo. Há propostas de resolução de problemas e ideias de possíveis soluções.

Quadro 1. Discussões teóricas

De acordo com o documento: “Diagnóstico da situação educacional de jovens e adultos”, formulado e publicado pelo MEC em parceria com o INEP, em 2000 é possível observar uma diferenciação quanto às faixas etárias em que o analfabetismo incide com maior intensidade.

Tais características da população analfabeta (HADDAD; SIQUEIRA – 2012) precisam ser tratadas com seriedade pela política educacional e também pelos profissionais que atuam nessas frentes.

Por estar associado à falta de acesso ao ensino fundamental, o analfabetismo concentra-se, atualmente, entre a população com mais de 40 anos, exatamente aquela que não foi beneficiada pela expansão do sistema de ensino. Isso indica que a implementação de políticas mais incisivas de universalização do acesso ao ensino fundamental promoveu de fato um declínio mais acelerado do analfabetismo nas faixas etárias mais jovens. A Tabela 1 mostra a variação do analfabetismo por faixa etária.

Tabela 1 – Taxa de analfabetismo na faixa etária de 15 anos ou mais por grupos de idade Brasil – 1970-1996

	Taxa de analfabetismo por faixa etária (%)						
	15 anos ou mais	15 a 19 anos	20 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 39 anos	40 a 49 anos	50 ou mais anos
1970	33,6	24,3	26,5	29,9	32,9	38,5	48,4
1980	25,4	16,5	15,6	18,0	24,0	30,8	43,9
1991	20,1	12,1	12,2	12,7	15,3	23,8	38,3
1996	14,1	5,4	5,8	7,0	9,1	15,5	33,8
Taxa de Crescimento (%) 1991-1996	-29,6	-55,7	-52,8	-44,7	-40,5	-35,0	-11,7

Fontes: IBGE. Censo Demográfico 1970, 1980, 1991 e Contagem Populacional 1996. (1) 1996: percentual da população sem instrução ou com menos de um ano de estudo.

As medidas adotadas parecem ineficazes (DINIZ; MACHADO; MOURA – 2014) em função dos dados apresentados, desse modo, é possível supor que é preciso repensar os caminhos trilhados para resolução de tais problemas educacionais. Ainda segundo o documento publicado pelo MEC e INEP, a redução das taxas de analfabetismo, conforme se pode verificar na tabela acima, atinge todos os grupos etários; no entanto, a intensidade diminui consoante aumenta a idade da população.

Os grupos com idade superior a 40 anos, em contraste, apresentam ainda taxas bem elevadas. Na zona rural, principal bolsão do analfabetismo, a reversão deste quadro vai exigir esforços suplementares, dado que entre a população nas faixas etárias superiores a taxa de analfabetismo atinge mais de um terço do total de pessoas com 40 a 49 anos e mais da metade, entre aqueles com 50 anos e mais. (Brasil, MEC, 1996).

Embora, muitas vezes, as áreas rurais tenham menos subsídios para a escolarização por ter menos recursos aplicados à alfabetização, os dados informam que em alguns anos as áreas rurais tiveram a taxa de alfabetização entre pessoas nas faixas etárias de 15 aos 49 anos, 4 vezes menor do que os residentes nas áreas urbanas. A tabela 2, traz as faixas etárias da zona rural.

Tabela 2 – Percentual da população de 15 anos ou mais, sem instrução ou com menos de um ano de estudo, por localização e grupos etários, segundo as unidades da Federação – 1996

	Rural						
	15 anos ou mais	15 a 19 anos	20 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 39 anos	40 a 49 anos	50 anos ou mais
Brasil	28,9	12,9	14,8	18,1	23,1	35,4	56,2
Norte	26,0	13,9	15,0	18,1	23,3	34,2	52,9
Nordeste	41,9	19,5	23,3	29,7	38,3	53,5	72,6
Sudeste	20,0	5,1	6,8	8,9	12,4	24,1	48,2
Sul	11,8	2,6	3,4	4,3	6,1	12,7	28,9
Centro-Oeste	20,9	6,2	8,0	10,7	15,8	27,7	49,7

Fonte: Cálculo efetuado pelo Inep/Secc a partir da Contagem Populacional do IBGE, 1996.

Ribeiro e Souza (2013) falam do analfabetismo isolado e chamam a atenção para algumas regiões do país esquecidas por políticas de afirmação que possam garantir a diminuição dos índices de analfabetismo e alfabetismo funcional. Os dados mostram a necessidade de refletir sobre tais questões e incitar mudanças que possam minimizar esse fenômeno.

O problema não se refere apenas à uma questão demográfica (SOUZA, 1999), outros fatores ligados à política educacional e questões contextuais também chamam a atenção para a manutenção desses números.

Na tabela 3 podemos observar a população com 15 anos ou mais, sem escolarização.

Tabela 3 – Percentual da população de 15 anos ou mais, sem instrução ou com menos de um ano de estudo, por localização e grupos etários, segundo as unidades da Federação – 1996

	Urbano						
	15 anos ou mais	15 a 19 anos	20 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 39 anos	40 a 49 anos	50 anos ou mais
Brasil	10,5	3,2	3,5	4,4	6,0	10,9	27,9
Norte	12,0	3,8	4,1	5,4	8,5	15,7	36,2
Nordeste	18,4	6,2	7,1	9,2	12,9	22,0	44,6
Sudeste	7,8	2,0	2,1	2,7	3,8	7,3	21,8
Sul	7,1	1,7	1,8	2,3	3,2	6,7	20,8
Centro-Oeste	10,2	2,3	2,7	3,8	5,9	12,0	33,0

Fonte: Cálculo efetuado pelo Inep/Seec a partir da Contagem Populacional do IBGE, 1996.

Nota: Não inclui as pessoas sem declaração de idade.

Pode ser observado em concordância com o documento, que o diagnóstico da situação educacional de jovens e adultos, faz com que o analfabetismo englobe faixas etárias diferenciadas tendo como principal dificuldade de alfabetização, o fato de não terem frequentado a escola na idade certa. Tal fato traz sequelas para o futuro e para tentar minimizar essas lacunas, essa parte da população busca a educação de jovens e adultos.

As reflexões de Demo (1997) buscam justamente encontrar na redação da política oficial, argumentos que possam de alguma maneira garantir o acesso com sucesso, daqueles que não puderam se valer desse direito que, em última instância, é de todos.

É indiscutível o fato de que a alfabetização é uma necessidade para todos os indivíduos que integram sociedades modernas e, por isso, as pessoas nessa condição buscam caminhos possíveis para superar o que lhes falta, “é necessário que se cumpra a lei e que a população, governo, alunos e professores lutem para que a lei não fique só no papel” (PILETTI. 1992, p. 49).

Mas quais os efeitos dessa escolaridade, quando ocorre? Segundo Lima; Huaira; Contreras (2012) afirmam que em diferentes momentos históricos pode haver diferenças significativas quanto aos resultados obtidos.

A colaboração do Ministério da Educação para promover soluções para o ensino e a diminuição do índice de analfabetismo é bem-vinda. Quando se tem um projeto para auxiliar pessoas que estão em defasagem é preciso do auxílio de profissionais da educação, assim, devem ser criados programas com o intuito de melhorar a situação atual do analfabetismo principalmente em estados mais afetados. A formação de professores, os recursos adequados e o apoio governamental por meio de políticas educacionais condizentes com a demanda, podem muito contribuir para a necessária mudança.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O analfabetismo funcional é, sem dúvida, um entrave ao desenvolvimento de uma parte considerável da população que, por motivos variados ou não puderam frequentar a escola na idade certa ou a experiência escolar não trouxe os resultados esperados.

Assim, o objetivo dessa pesquisa é o de investigar por meio de pesquisa bibliográfica, como tratam a questão do analfabetismo funcional e buscar à luz dos referenciais teóricos, proceder uma análise dos caminhos possíveis para sua superação. A questão de pesquisa indaga sobre os caminhos possíveis, a partir da aplicabilidade dos princípios da LDB, para superar esse desafio ainda tão presente em nosso cotidiano e parte da hipótese de que, apesar de ser tratado pelas políticas educacionais, o analfabetismo funcional ainda não está recebendo o tratamento devido e necessário.

Foi possível observar que mesmo diante desta organização pouca coisa mudou, a maioria da população lê e escreve com dificuldades, vimos que apenas uma pequena parcela da população é beneficiária de sua atual fase de desenvolvimento. Não foi possível constatar caminhos para a superação deste quadro ao concluir que não se dá a devida prioridade ao Ensino Fundamental.

Um plano de tão alta complexidade exige medidas que atinjam todos os graus e níveis de ensino, acompanhadas de outras que alcancem diretamente a criança ou jovem e criando-lhe

condições para melhor aproveitamento dos estudos e não para que continue à margem dos sistemas e vítimas da sociedade que tanto os cobra.

Seria necessário desenvolver em todo o país, principalmente nas regiões mais distantes e nos bairros mais pobres das cidades, uma rede de escolas que propiciem o amparo afetivo de maneira a criar condições para alcançar estímulos cognitivos suficientes para promover a aprendizagem.

O problema está em encontrar um termo médio entre a expectativa de mercado, que é inevitável para as pessoas ganharem a vida e a competência humana que deve poder se contrapor ao mercado, privilegiando o objetivo e a ética da cidadania sobre a produtividade econômica. (DEMO, 1999, p. 90).

Mas para isso não basta apenas uma educação profissionalizante, cursos médios, educação de jovens e adultos, mesmo que para se inserir no mundo do trabalho seja preciso estar dentro desses padrões educativos. A lei afirma necessidade de instruções não formais para quem não teve oportunidade de se educar na idade prevista, porque essa deficiência representa sérios prejuízos, uma vez que cada ligação com o mundo profissional precisa ter conexão com educação, com a formação do sujeito e fazer dela uma ferramenta a seu favor.

Podemos observar que não é através de avanços econômicos que conseguiremos superar de vez os déficits da educação, mas sim, por uma pedagogia que fomente uma prática pedagógica capaz de oferecer formação pessoal e intelectual e não somente voltada para o mundo do trabalho. Não é uma questão de instrumentalização, mas de formação integral do sujeito para intervir em aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais, exercendo, assim, sua cidadania plena.

Um exame, ainda que superficial, de nossa realidade educacional levará à constatação de que vamos longe de um funcionamento do sistema escolar que atenda suas demandas. Não dispomos de recursos financeiros suficientes, os recursos existentes são mal-empregados, legiões de crianças continuam sem a possibilidade de frequentar a escola, os currículos e programas não se renovam com a velocidade necessária, o pessoal docente em grande parte não tem a qualificação exigida. E esta situação resulta de erros acumulados desde um passado distante, por falta de visão e de planejamento, mas é também reflexo de nossa condição de um país em desenvolvimento.

É preciso que os poderes públicos ofereçam a todos, condições para que aprendam e permaneçam na escola, e para que isto aconteça as atividades escolares devem incluir e valorizar o que as crianças aprendem fora da escola (PILETTI, 1992, pág. 46).

Ser analfabeto, entretanto, não significa ser incapaz. O discernimento não está subordinado à circunstância de saber ler e escrever (...). O analfabeto é um cidadão brasileiro para todos os efeitos. Paga impostos, é convocado para o serviço militar, é chefe de família, pertence a partidos políticos, integra associações de classe, participa de campanhas eleitorais, é proprietário, é agricultor, e industrial. Mas há uma discriminação injusta: não pode ser eleitor (...).

O analfabeto tem os ônus da cidadania. Não pode ter, todavia, uma de suas prerrogativas ou faculdades essenciais, o que, mais do que injusto, é iníquo e odioso. (FALCÃO, in: Rodrigues, 1965, pág. 6-7).

Assim, é possível confirmar a hipótese de que a política educacional não atende sua demanda e que nós, professores e todos os atores ligados ao processo educacional, necessitamos contribuir para mudanças significativas em relação ao analfabetismo funcional.

4 REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Estudo sobre a situação do analfabetismo no País**. INEP. 22/11/2010. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/outros/estudo-detalha-situacao-do-analfabetismo-no-pais>>. Acesso em: 18 de outubro de 2021.
- BRASIL. **Indicador de alfabetismo Funcional: Principais resultados**. INAF - São Paulo. 2011.
- DEMO, P. **A Nova LDB: Ranços e Avanços**. Papirus. v. 8. p. 11-12;90. 1992.
- DINIZ, G, M. MACHADO, D, Q. MOURA, H, J. **Políticas públicas de combate ao analfabetismo no Brasil: uma investigação sobre a atuação do Programa Brasil Alfabetizado em municípios do Ceará**. Rio de Janeiro. Revs Adm Pública. v. 48. n. 3. p. 7-9. 2014.
- HADDAD, S. SIQUEIRA, F. **Analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil**. *Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf*. v. 1. n. 2. p. 93-100. 2015.
- LIMA, A, L. HUAIRA-CONTRERAS, C, A. **Evolução do analfabetismo funcional no Brasil: 2001-2010**. São Paulo. est. Aval. Educ. v. 23. n. 52. p. 17-20. 2012.
- MATOS, E, M, B. MATOS, B, S. ALVES, F, R, V. **Analfabetismo Funcional: Reflexões sobre o Desenvolvimento Educacional no Brasil**. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*. São Paulo, v.7.n.6. p. 2-7; 9-16. 2021.
- PILETTI, N. **Estrutura e funcionamento do ensino de 1 grau**. *Ática*. v. 1. p. 25-26;46;49;56. 1992.
- RIBEIRO, V, M. **Alfabetismo funcional: Referências conceituais e metodológicas para a pesquisa**. *Educação & Sociedade*, n. 60. p. 5-6; 8; 12-14. 2018.

**AS REPRESENTAÇÕES ÉTNICO - RACIAIS NA LITERATURA
BRASILEIRA: representações sob o olhar de Lima Barreto em sua obra
“Recordações do escrivão Isaías Caminha”**

Marta Bernardo de Paula ¹

Marcia Maria Martinelli ²

Lúcia Matias da Silva³

Sandra Maria Barbosa Farias⁴

Denise de Almeida Prado ⁵

Jocimar Fernandes⁶

RESUMO

O emprego da Literatura, como uma ferramenta didática, permite o envolvimento do leitor, bem como a progressão de um panorama dos aspectos culturais e históricos que os autores oferecem uma visão geral de como a sociedade se comporta ou se comportou em um determinado período, o que pode contribuir para uma possível mudança social. A Literatura também tem um papel valioso no incentivo da reflexão acerca dos mais diversos assuntos nos quais foram trabalhados em diferentes gêneros, um deles seria o protagonismo negro na Literatura sob a possibilidade de fazer com que o leitor cativa a poesia e prosa através da identificação, do aprendizado e da valorização. Por esse motivo, esta pesquisa teve como objetivo identificar a importância da representatividade negra dentro da Literatura Brasileira com base em uma obra de Lima Barreto, “Recordações do escrivão Isaías Caminha” (1909). O foco deste estudo foi investigar as maneiras de abordagens das relações étnico-raciais dentro da Literatura Brasileira, por meio da perspectiva do escritor Lima Barreto, da mesma maneira que precisou coletar dados históricos e socioculturais relacionados à época em que a ficção foi produzida.

Palavras-chaves: Literatura; Relações étnico-raciais; Representatividade negra.

ABSTRACT

The use of Literature, as a didactic tool, allows the involvement of the reader, as well as the progression of an overview of the cultural and historical aspects that the authors offer an overview of how society behaves or behaved in a given period, which can contribute to a possible social change. Literature also has a valuable role in encouraging reflection on the

¹ Marta Bernardo de Paula – Faculdades integradas Potencial – FIP - Graduanda em Letras pelas Faculdades Integradas Potencial– FIP martabernardodepaula@gmail.com

² Márcia Martinelli – Doutora em Língua Portuguesa - Professora Faculdades Integradas Potencial – FIP - nos Cursos Letras e Pedagogia - martinellimarcia@yahoo.com.br.

³ Lúcia Matias da Silva – Doutora em Educação – Professora das Faculdades Integradas Potencial – FIP – nos cursos de Letras e Pedagogia – luciamatias@yahoo.com.br

⁴ Sandra Maria Barbosa Farias – Mestre em Língua Portuguesa – Professora das Faculdades Integradas Potencial – FIP – no curso de Letras – profsandra12@yahoo.com.br

⁵ Denise de Almeida Prado – Doutora em Educação – Coordenadora dos cursos de Licenciatura das Faculdades Integradas Potencial – FIP – dhelui@gmail.com

⁶ Jocimar Fernandes – Mestre em Pesquisa Operacional e Inteligência Computacional – Diretor Acadêmico das Faculdades Integradas Potencial – FIP – jocimarfernandes@gmail.com

most diverse subjects in which they have been worked on in different genres, one of them would be the black protagonism in Literature under the possibility of making the reader captivate poetry and prose through identification, learning and valorisation. For this reason, this research aimed to identify the importance of black representation within Brazilian Literature based on a work by Lima Barreto, " Recollections of the clerk Isaias Caminha" (1909). The focus of this study was to investigate the ways of approaching ethnic-racial relations within Brazilian Literature, through the perspective of the writer Lima Barreto, in the same way that he had to collect historical and sociocultural data related to the time in which fiction was produced.

Keywords: Literature; Ethnic-racial relations; Black representation.

1 INTRODUÇÃO

É evidente, nos dias que correm, o surgimento de representações simbólicas abrindo espaço para outros grupos étnico-raciais, a exemplo do negro, interagindo em diferentes meios sociais. No entanto, há mais ou menos 100 anos, a realidade era muito diferente da atual, posto que durante séculos, conservou-se um padrão literário brasileiro alicerçado sobre um modelo branco eurocêntrico, na construção ficcional das personagens ou apresentado nos espaços sociais delineados. Diante disso, entender mais sobre a ressignificação literária no processo criativo de incluir os afrodescendentes tornou-se necessário, visto que a habilidade de atribuir novas importâncias a um evento comum se torna útil e faz com que os leitores os associem o grupo étnico racial negro a personagens prestigiados.

Para compreender melhor sobre a temática “Relações étnico-raciais”, esta pesquisa inclina-se sobre os estudos literários bem como sobre os fatores sociais e históricos pautados na análise do grupo afrodescendente, para trazer essa realidade ao contexto das produções literárias destinadas aos leitores brasileiros.

Este estudo selecionou, como corpus de análise, a obra em prosa, “Recordações do escrivão Isaiás Caminha” (1909) de Lima Barreto, narrativa expressiva sobre tal tema, uma vez que foi representado nesta obra, de modo realista, a sociedade escravocrata do Brasil sobre os afrodescendentes.

Ao refletir sobre as influências étnico-raciais em obras literárias, pretende-se entender mais sobre a relevância da representatividade negra no contexto literário nacional, analisando a ficção de Lima Barreto. Nesta sequência, foram pautadas duas categorias analíticas para formalizar esta pesquisa: a caracterização dos personagens e a representação dos afrodescendentes nas relações sociais nos primeiros decênios do século XX.

Nesse contexto, pretende-se, ainda, investigar, por meio da utilização de termos e de expressões, as maneiras de abordagem das relações étnico-raciais apresentadas na obra voltada para temáticas emergentes da sociedade; estabelecer um diálogo entre a produção estética e o meio social no romance de Lima Barreto; analisar as contribuições que essa prosa trouxe à Literatura. E, assim, será possível compreender de que forma as criações contemporâneas podem contribuir para a valorização das afro-brasilidades e para uma Literatura apoiada na diversidade étnico-racial.

Esta pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, uma vez que se procedeu a uma análise documental da obra literária, “Recordações do escrivão Isaías Caminha” de Lima Barreto, inicialmente, foram realizadas leituras e fichamentos da base teórica referente à representação histórico-social do negro no Brasil, além de leituras reflexivas de textos que apresentavam o contexto histórico social do Brasil no início do século XX. Com o propósito de alcançar os objetivos apresentados, este trabalho está dividido em cinco. No primeiro capítulo, deu-se um panorama sobre esta pesquisa; no segundo capítulo, procedeu-se ao percurso metodológico; no terceiro capítulo, delineou-se o contexto histórico-sócio-cultural do Brasil: a sociedade brasileira no início do século XX; no quarto capítulo, apresentou-se a fundamentação teórica, juntamente, com a análise da obra; e por fim, as considerações finais.

2 METODOLOGIA

2.1 Percursos Metodológicos

Esta pesquisa tem o caráter descritivo, dado que o objetivo é apresentar um fenômeno ou uma situação detalhadamente, permitindo abranger com clareza as características das representações étnico-raciais na obra literária de Lima Barreto "As recordações do escrivão Isaías Caminha" (1909), bem como desvendar a relação dessa obra com o contexto histórico social da época em que foi produzida. Dessa forma, o caráter descritivo deste estudo permitiu analisar a contribuição dessa obra para a sociedade brasileira nos primeiros decênios do século XX, assim como as características da obra e seus valores relacionados à cultura da época.

De acordo com Gil (1999), a pesquisa descritiva tem por finalidade realizar a descrição sobre as características de determinadas populações ou fenômenos. Uma de suas

peculiaridades está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática.

Optou-se pela abordagem qualitativa, uma vez que se torna possível realizar um estudo profundo das informações coletadas. Busca-se compreender, com base em dados qualificáveis, a realidade de determinados fenômenos, a partir da percepção dos diversos atores sociais.” (GIL, 1999).

Foram selecionados para coletar o material de pesquisa a análise documental que terá como foco a investigação de uma obra literária, e os elementos que se consideram fundamentais para a qualidade do próprio estudo e seus resultados, além da utilização de fontes secundárias, a revisão bibliográfica dará sustentação à análise da obra; a busca pela história de vida do autor Lima Barreto e os dados históricos e socioculturais da época fizeram parte da metodologia.

3 CONTEXTO HISTÓRICO SOCIAL

3.1 A sociedade brasileira no início do século XX: um estudo do contexto histórico do Brasil

No Brasil, em 1889, ocorreu a Proclamação da República. A partir desse evento histórico, as grandes cidades do país iniciaram um processo de reestruturação do espaço urbano. O objetivo era também desenvolver o país com ordem e progresso, por meio da ciência como grande abonadora de ações, além do intuito de eliminar as marcas da arquitetura portuguesa e, por extensão, do período monárquico. Havia um projeto para alterar a imagem do país, modificando as feições de sua capital e os costumes de seus habitantes e propunha que os brasileiros pudessem refletir sobre os fenômenos sociais daquela época.

Os primeiros decênios do século XX foram períodos da história brasileira que apresentaram certas complexidades. Momentos nos quais a população sofria com a falta de um sistema eficiente de saneamento básico e isto despertou frequentes epidemias e pandemias, entre elas, gripe espanhola, a febre amarela e peste bubônica. A população que estava desprovida de moradias e saneamento básico foi a principal vítima desses surtos.

Ao analisar as condições sociais dessa época, vê-se claramente que a insegurança e instabilidade predominaram. O outro fator foi a vinda de muitos estrangeiros originários da Europa para tentar uma vida no Brasil. No decorrer deste tempo, houve uma demanda exacerbada do número de pessoas procurando por emprego e, conseqüentemente, de desempregados.

Nos últimos decênios do século XIX, o Brasil se inseriu na Belle Époque, isto é, em um tempo de grandes transformações, renovação e avanços científicos e tecnológicos causados pela influência francesa, principalmente, no Rio de Janeiro. Com o início das reformas, em 1902, começa a transformação: o centro da cidade é o cenário de uma luta social, em que entra em cena um novo urbanismo, símbolo do progresso, da beleza, harmonia e da civilização, da higiene, da saúde, evidenciando-se, a partir desse momento, uma renovada identidade nacional.

No fim do século XIX e início do século XX, a Abolição Escravista, no país, foi a trajetória preocupante do Império para a República. O Brasil, antes, era considerado um país que cultivava muitas terras com objetivo de tratar apenas do setor agrícola e plantações. Indo no sentido oposto do sistema anterior, no período republicano, os indivíduos precisavam adaptar-se econômica, social e culturalmente para acompanhar os níveis europeus de modernidade. Dessa forma, as fábricas automatizadas, os engenhos a vapor, as ferrovias, as zonas industriais e novos meios de comunicação foram modificando gradualmente a paisagem da nação.

A República da Espada expõe um momento em que o Brasil foi governado pelos marechais Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto (1889-1894). Trata-se de uma época caracterizada como uma ditadura militar na qual assolava as ideologias de igualdade, liberdade e fraternidade e apoiava o crescimento do abuso capitalista no Rio de Janeiro. Algum tempo depois, a República Oligárquica foi dominada pelas oligarquias rurais, isto significa que por este grupo de pessoas dominaram a economia, eram estas que tinham todo tipo de poder em suas mãos.

Compreendeu-se que os grandes cafeicultores, fazendeiros, pecuaristas e coronéis controlavam a economia e a política no Brasil. Além de ser um momento marcado por presidentes ligados aos monopólios rurais, constituídos por cultivadores de café de São

Paulo e especialistas em gado no estado de Minas Gerais, era a chamada República do Café-com-Leite (1894-1931). Os líderes que antes eram monarquistas se tornaram republicanos, no entanto o país continuou com a política imperialista e um liberalismo. A nobreza fundiária, na qual foi o sustentáculo do governo civil, exercia uma função política relevante à burguesia industrial que se encontrava em formação nas capitais, Rio de Janeiro e São Paulo.

Essa ligação atribuída à cultura cafeeira, somada à produção agrícola, foi um detalhe decisivo nas questões econômicas e políticas do Brasil. Com isso, ao mesmo tempo, aumentavam as desigualdades entre as regiões e entre as diferentes classes sociais. A Abolição da escravatura (1888) foi realizada sem alguma assistência ou indenização e, por essa razão, os escravos que conquistaram sua libertação, pouca ou nenhuma contribuição haviam adquirido. A maioria deles foram postos à margem na nova ordem, e assim os novos imigrantes europeus chegavam com o objetivo de trabalhar nas lavouras ou nas indústrias recém-criadas.

Os escravos libertados foram substituídos pela mão de obra europeia e, assim, eram entregues à própria sorte, sem nenhuma ajuda para sobreviverem. Como consequência dessa intervenção no espaço urbano, houve o deslocamento de pessoas que eram desfavorecidas financeiramente, que residiam em cortiços, para regiões periféricas e “[...] deslocam-se ou marginalizam-se os antigos escravos em vastas áreas do país” (BOSI, 2015, p.380).

Em síntese, por grande parte do país surgiram revoltas do povo contra o sistema político e socioeconômico no qual estava presente: o estado de São Paulo enriquecia com a cultura do café, o Nordeste experimentava a paralisação econômica, o Rio de Janeiro vivenciava a revolta da vacina, que atuou como um protesto da sociedade carioca, em combate a opressão que a assolava. No entanto, mesmo diante desses fatos históricos tão relevantes, não foram muitos os autores os quais observaram criticamente a realidade desse período. Visto que uma grande parte dos autores daquele tempo se preocupava em reproduzir as estruturas literárias que eram feitas na Europa: preservavam a escrita oligárquica e culta, assim como visitavam com frequência as cafeterias nas quais eram o local de encontro dos pensadores e estudiosos. Apesar disso, alguns tempos depois, surgiram autores que procuravam retratar as situações dos primeiros decênios do século XX marcada por

conflitos, revoluções, transformações sociais profundas, pelo processo de industrialização em curso e os vários avanços tecnológicos que foram se desenvolvendo.

Ao adentrar nas criações literárias, percebe-se que é possível encontrar alguns autores que retratam, de maneira crítica, a realidade social brasileira da época. Nesse cenário, Lima Barreto, um autor que contribuiu para essa literatura, seguiu esse caminho, uma vez que ele observou com a sua perspectiva crítica a realidade nacional e construiu uma obra com um olhar progressista e moderno e, em muitos aspectos, parece ser muito atual. Uma obra exemplar, na qual expõe as desigualdades sociais, hipocrisia, a mediocridade burguesa carioca emergente do século XX e faz uma tentativa de aproximar-se do leitores menos favorecidos por meio de uma linguagem simplificada, é a sua produção "Recordações do escrivão Isaías Caminha" (1909).

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E ANÁLISE DA OBRA

4.1 Literatura Brasileira

A função de um texto literário vai além de apenas proporcionar prazer estético e embelezamentos à obra, a composição literária apresenta diferentes propósitos sociais, dando a possibilidade ao autor e ao leitor de relacionar o texto a um determinado contexto sociocultural. Sendo assim, a literatura também pode ser considerada um produto social, na qual exprime as condições de cada civilização por meio da criação literária.

A literatura, assim como a língua podem desempenhar o papel de instrumento de comunicação e de interação social, pois cumprem uma função de transmitir conhecimentos e cultura de uma determinada comunidade. Essa manifestação da linguagem está vinculada à sociedade de onde se origina, bem como todo tipo de arte, uma vez que o artista não consegue ser indiferente à realidade.

A arte literária pode funcionar como espelho social de uma época, pois ela expõe um outro lado do artista e o contexto no qual produziu sua obra. O estudo da Literatura ajuda a compreender melhor a natureza humana, suas ações e sentimentos. As obras de escritores e poetas ajudam a entender como os indivíduos se comportam ao longo dos séculos e, a partir do exemplo e da experiência alheios, os leitores podem refletir sobre seus comportamentos.

Por essa razão, o leitor “[...] passa, então, a viver outra vida, autônoma, independente do autor e da experiência de realidade de onde provém” (COUTINHO, 1978. p. 9–10).

Segundo o crítico literário Afrânio Coutinho (2003, p. 46), em seu livro *A Literatura no Brasil*, a literatura é apresentada como a arte da palavra, dado que o texto literário é capaz de despertar no leitor o prazer da beleza por meio da língua utilizando-se, muitas vezes, uma liberdade e as figuras de linguagem. Por esse motivo, esses tipos de textos empregam a linguagem conotativa, dado que com sua subjetividade é possível emocionar e transportar o leitor para fora da realidade. Além disso, o autor afirma que a literatura pode ser produto da imaginação criadora, assim como tem o objetivo de expor uma crítica relacionada aos elementos intrínsecos que poderiam estar ligados às questões subjetivas e íntimas.

Afrânio Coutinho (2003, p.46), destaca um ponto de vista mais ajustado à compreensão dos mecanismos internos que caracterizam a literatura como um objeto artístico, com valor imanente e função estética em si. Por sua vez, Antonio Candido (1989) apresenta a arte literária como toda criação de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, sendo conhecida como folclore, lenda, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

Nesta perspectiva de Candido, o ser humano possui uma certa dependência pelo universo da imaginação e da fabulação, uma vez que ele possui uma necessidade de contar, sonhar e imaginar histórias. Juntando essas informações significativas, é perceptível observar a literatura como uma ferramenta poderosa de instrução e de educação.

Sendo assim, enquanto Coutinho reforça a perspectiva estética dicionarizada e avança na compreensão da autonomia literária, Antonio Candido define a literatura como a “[...] transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal da linguagem, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos.” (CANDIDO, 1972, p. 53). A visão do segundo autor sobre a literatura relaciona-se à indispensável presença de um elemento de manipulação técnica, esse elemento pode ser a linguagem literária a qual estabelece uma nova lógica para as coisas representadas, mantendo uma ligação com a realidade. Embora a literatura permita a criação de novos mundos, esses são inspirados na realidade da qual o autor faz parte. A partir dessas informações é possível

compreender afirmação dada que literatura é vinculada à realidade, porém, algumas vezes, essa realidade não é tão perceptível pois é feita através da estilização de sua linguagem.

Ao adentrar nas características da literatura brasileira, verifica-se que a manifestação literária faz com que a compreensão do sujeito adquira o autoconhecimento e assimile os diversos conflitos que são internalizados. As obras literárias permitem com que o leitor possa interpretar e recriar ideias do mundo, permitindo-o vivenciar a empatia e a alteridade a partir das diferentes experiências que faz viver.

A arte literária é capaz de proporcionar ao leitor desde a reflexão, até idealizar uma fantasia necessária que, de alguma maneira, auxilia-o a enfrentar a realidade e a interpretá-la. Tendo a competência de influenciar no inconsciente e subconsciente, à medida que “[...] as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar” (CANDIDO, 2002, p.82).

A contribuição da literatura para a formação leitora é definitiva, assim como as representações simbolizadas na literatura são capazes de ajudar na formação da personalidade e no processo de transformação social. Posto que, a partir de todos os aspectos da vida, ela problematiza, “[...] a literatura confirma, nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CANDIDO, 2004, p.175). Nessa perspectiva, a literatura também pode assumir formas de crítica à realidade circundante e de denúncia social, transformando-se em uma literatura engajada, servindo a uma causa político-ideológica.

Na medida em que a literatura tem capacidade de confirmar e negar, propor e denunciar, de apoiar e combater, observa-se que a criação literária ‘Recordações do Escrivão Isaías Caminha’, escrita por Lima Barreto, apresenta essas habilidades literárias com o intuito de problematizar algumas questões que estavam presentes nos primeiros decênios do século XX. A primeira delas seria a confirmação das dificuldades de um determinado grupo étnico-racial se inserir socialmente, dado que esse grupo precisava enfrentar a discriminação e a exclusão social. Assim como é exposta, também, denúncias simbolizadas por críticas sociais, pois o escritor procurou expressar suas insatisfações com a política, ética ou social, como um mecanismo de luta pela igualdade social, no direcionamento para uma sociedade menos injusta e mais democrática. O autor foi motivado pela vontade de denunciar as hipocrisias e

os preconceitos raciais vigentes no seu meio, assim como “acreditava que o papel da literatura era ser útil à sociedade, denunciando as injustiças sociais” (LUSTOSA, 2011, p.53)

A partir de denúncias sociais, é possível fazer com que o leitor possa expandir o seu olhar em relação à sociedade na qual está inserido, romper as expectativas, e assim conseguir observar as desigualdades sociais encontradas em seu meio. A reflexão sobre tais diferenças sociais podem emergir por meio das personagens da obra de Lima Barreto, e torna-se essencial que a visão de aspectos étnico-raciais não seja vista como algo superficial, no caso o negro, e suas relações sociais. É imprescindível desenvolver os referenciais que influenciarão na formação das identidades.

Na literatura brasileira, existe a predominância de protagonistas brancos, entretanto diante da necessidade de apresentar um cenário mais real da formação miscigenada do povo brasileiro, surgem, no início do século XX, personagens afrodescendentes como sujeitos. No entanto, esses personagens e suas culturas não eram retratados positivamente, pelo contrário, foram enfatizadas imagens de inferioridade e ignorância. A princípio, as criações literárias não eram relacionadas à importante contribuição cultural dos afrodescendentes para a história do país, porém propôs expor suas trajetórias de luta e sofrimento. Essas representações simbolizadas repercutiram por muitos anos nas produções literárias, apesar de considerá-las como influências para formação de conceitos dos leitores.

Em virtude do seu auxílio para a transformação social, a literatura atualmente está cada vez mais consciente da importância de alicerçar a figura do negro social e culturalmente e de seus descendentes. Há um movimento de resgate da memória desses grupos sociais, através da ressignificação, além de valorizar as suas manifestações culturais, enquanto grupos étnicos participantes da construção sociocultural e histórica do Brasil. A literatura mostrou-se espaço privilegiado para a tentativa de ruptura da discriminação e para a afirmação das múltiplas identidades que compõem a nacionalidade brasileira.

Desse modo, é de extrema importância garantir que os leitores tenham conhecimento das contribuições que os africanos e seus descendentes proporcionaram como herança cultural brasileira, à medida que esses novos leitores vão conhecendo os esforços e ressignificam esses auxílios em forma de reconhecimento e de afirmação da identidade afro-brasileira. A partir dessas obras, os leitores em geral poderão expandir sua visão sobre os afrodescendentes

e rever determinados preconceitos raciais que foram construídos sobre os personagens, uma vez que “[...] a importância do personagem está no mosaico de ações com que ele se defronta e que representam o questionamento do indivíduo consigo mesmo e com o universo que o cerca” (KHÉDE, 1986, p.71).

Os leitores afro-brasileiros podem se ver representados a partir da criação literária e, assim, pela recuperação das representações positivas, constroem suas identidades, aumentando seu orgulho, autoestima e auto aceitação como pertencentes a esse grupo étnico-racial. Quando a construção da identidade negra é abordada dentro das produções literárias, não se pode prescindir da discussão sobre a identidade como processo mais amplo. Esse processo possui dimensões pessoais e sociais que não podem ser separadas, pois estão interligadas e se constroem na vida social.

4.2 A representação do negro na narrativa literária “Recordações do escrivo Isaias Caminha”

Adentrando na coletânea de textos literários da literatura brasileira, ao abordar acerca da representatividade negra nas obras, foi necessário relacionar as investigações sobre essas personagens ao longo das produções literárias. Este estudo apoiou-se nessas análises e, assim, torna-se evidente que a presença do negro, em obras literárias, é desconsiderada, uma vez que conta com um número reduzido de personagens negras, cenas ou histórias fixadas no repertório literário nacional e presentes na memória dos leitores. Mesmo diante de um cenário que revela que o Brasil possui 56% da população representada por afrodescendente, a maioria das criações literárias ainda apresenta a ausência de protagonistas e autores negros.

Percebendo a necessidade de inserir protagonistas negros na literatura brasileira, Lima Barreto incluiu como protagonista de sua primeira obra, ‘Recordações do escrivo Isaias Caminha’, um afrodescendente. O autor revela como as representações dessas personagens são deturpadas e estereotipadas negativamente, além de serem marcadas por preconceitos, no sentido de atribuir valor de inferioridade a determinados grupos étnico-raciais.

O romance representa, igualmente, uma versão direta e clara das ideias, sentimentos ou cultura dos afrodescendentes, qual seja, uma projeção para o Brasil que, naquele momento, lidava com as dificuldades enfrentadas pela população negra no pós-abolição.

Tanto na escrita poética quanto na prosa, o negro evidencia ser um personagem objetificado, um recurso que proporciona beleza e graça aos textos literários, além de representar os anseios mais profundos de seus autores por satisfação. Dificilmente, essas figuras eram vistas como um sujeito ou indivíduo protagonista independente. Esse assunto é bem explorado pelo autor Antonio Risério (2007, p.268), em seu livro “A utopia brasileira e os movimentos negros”, que diz a respeito da criação literária de distintas épocas. Para Risério, os literatos brasileiros, sendo estes representantes das escolas literárias barroca até romântica, tratavam os afrodescendentes como uma figura idealizada em suas produções.

No entanto, a partir do século XIX, essa imagem foi-se desconstruindo, conforme o foco dos escritores, já não seria romantizar mais essas personagens, pelo contrário, o objetivo era ocasionar engajamentos políticos em favor do negro, às culturas afro de encontro ao sistema escravista. Com isso, os poetas e/ou romancistas, dessa época, não compartilharam das mesmas culturas, uma vez que ocorreu um distanciamento do escritor em relação aos pretos e aos seus costumes.

Em síntese, os estudos de Risério (2007) mostram que a figura do negro na literatura brasileira foi marcada por uma exacerbada idealização e, ao mesmo tempo, que era silenciado no período anterior à abolição. Dependendo do autor, o personagem afrodescendente poderia ser visto como um ser inferior tanto cultural quanto biologicamente, por esse motivo alguns deles ocupavam a posição de subalterno, até mesmo na literatura, em comparação aos demais personagens que eram considerados privilegiados. Diferentemente, de alguns escritores do século XIX que buscavam retratar, em suas obras, o afrodescendente como uma preocupação, através de suas denúncias sociais e lutas abolicionistas.

Antes do século XIX, esses personagens eram criados a partir de uma visão eurocêntrica, visto que grande parte dos escritores eram brancos. Com base nos estudos dos mecanismos estabelecidos de canonização literária, observa-se a quase completa ausência de autores negros, fato esse que pode configurar a literatura brasileira como branca, uma vez que

grande parte dos autores era de origem europeia em uma estrutura de base eurocêntrica que deixa de fora experiências e vozes distintas, sob o argumento de não se enquadrarem em determinados padrões.

Por serem criações literárias quase sempre centradas em uma personagem branca, que se debate em seus conflitos, colocando o negro em segundo plano, de onde se evidencia um pouco do contexto social da obra. A imagem tradicional que se tem do negro, aliada ao uso contínuo da diferenciação por meio da raça, pode acabar incutindo um sentimento segregativo, a ponto de pressupor que o indivíduo da cor negra é quase como um ser de outra espécie.

No contexto de transição entre o século XIX e XX, após a abolição da escravatura no Brasil, algumas representações do negro começaram a aparecer na literatura, um dos contribuidores para a literatura nacional foi o autor Lima Barreto que não aborda apenas as questões raciais em suas obras, mas também expõe a hipocrisia das relações sociais envoltas em interesses econômicos e prestígio social. Além disso, o romancista fez uma transcrição de seu próprio cotidiano, de homem mestiço, elementos para narrar a aflição advinda do preconceito racial e da vulnerabilidade social dos que eram excluídos socialmente.

Lima Barreto consegue retratar todas essas questões em sua obra "Recordações do escrivão Isaías Caminha", por meio da representação de "um rapaz nas condições do Isaías Caminha, com todas as disposições, pode falhar, não em virtudes de suas qualidades intrínsecas, mas batido, esmagado, prensado pelo preconceito" (BARRETO, 2011, p.41). Visto que o romance narra "a história de um rapaz inteligente, bom, honesto, ambicioso, que possui todos os requisitos para vencer na vida, menos um – a cor. Era mulato e, além de mestiço, pobre" (BARBOSA, 2017, p.188).

Desse modo, foi perceptível analisar que, durante a leitura dos trechos, o protagonista Isaías Caminha encontrava diversas dificuldades devido à sua etnia, mostrando a incapacidade do país em incorporar pessoas negras à sociedade, mesmo depois da abolição da escravatura. Além de essa produção literária expor os conflitos ligados à inserção do negro na literatura brasileira, retrata a discriminação e preconceito racial presentes nas instituições ou instâncias de poder.

Assim como Isaías Caminha tinha muitas ambições e objetivos profissionais, outras personagens secundárias que apresentavam as mesmas aspirações que a do protagonista, também, não conseguiram ascensão, uma vez que eram negras, embora tivessem tantas qualidades e todas as condições intelectuais para conquistar ao que aspiravam. Desse modo, tanto o autor Lima Barreto quanto Barbosa (2017, p. 188) trazem como crítica que a cor de Isaías era vista como um obstáculo para a sua ascensão social.

Não há dúvidas de que a temática da desigualdade racial emergiu para representar realidades sociais com a intenção de causar impacto na literatura nacional brasileira. Posto que Lima Barreto, como escritor negro, quis expressar as injustiças e as consequências da exclusão social experimentadas por ele e vivenciadas pelos demais afrodescendentes no período Republicano.

Na obra analisada, Lima Barreto descreve alguns fatos que ele vivenciou, através do personagem principal, Isaías Caminha, com o papel de projetar, nessa personagem, seus conflitos internos e frustrações que estão ligados ao seu declínio sociocultural que atingiram diretamente o escritor. Essa insatisfação vai perpassar a experiência social de Lima Barreto, justamente pela sua história familiar que, ao mesmo tempo, possibilitou inserir problemas que marcaram sua vida na literatura. Com isso, supõe-se que o protagonista do romance seja um alter ego do autor, já que ambos possuem características semelhantes como: serem desfavorecidos financeiramente, mestiços, dedicados, saíram do interior do Rio de Janeiro e passaram a trabalhar no jornal como escrivão.

Na produção literária, o alter ego está relacionado a uma identidade misteriosa de determinado personagem. Essa estratégia é adotada por diversos autores com a intenção de se camuflar em seus livros. Trata-se de mostrar sua personalidade e algumas de suas experiências através de um personagem para que, assim, o autor consiga colocar parte da sua vida nas obras. Na prática, ao usar esse tipo de recurso, o escritor põe a própria autoria em questão e cria a identidade do protagonista, ao mesmo tempo que a dissimula.

A historiadora Lilia Schwarcz (2017, p.328), em seu livro “Lima Barreto-Triste visionário”, pressupõe que o personagem Isaías Caminha e o autor, Lima Barreto, representam uma só pessoa, uma vez que o protagonista da obra seria uma espécie de porta-voz das ideias de

seu criador. A escritora argumenta que a justificativa para tal raciocínio seria o fato de as características, talentos, sonhos e inspirações de Lima Barreto serem transportadas para a personagem principal.

Além de tudo, a narrativa manifesta a versão realista das personagens negras, sem idealizações, procurando descrever a etnia delas. Existe a possibilidade de um delineamento narrativo que foi ajustado de uma forma literária, esboço este que mostra as personagens e cenas retiradas da realidade; porém, encontra-se a capacidade de alterá-los na ficção por meio do estilo e “as paixões que as marés da existência suscitavam na alma do narrador” (BOSI, 2015, p.396).

O trecho no qual traz como exemplo uma versão realista das personagens afrodescendentes na obra, escrita por Lima Barreto, é aquela em que aparece um mestiço e ainda menino, mais conhecido como Isaías Caminha, descrevendo a figura do pai, que é branco, “[...] fortemente inteligente, ilustrado e grande homem” (p.67). Em contraponto, a visão que ele tem em relação à mãe de origem africana, na qual é descrita como uma mulher “triste, humilde e humilhada” que não possui tantos conhecimentos em comparação ao pai.

Em uma breve recordação de infância, Isaías percorre sobre as suas figuras materna e paterna. Ele observa o quadro de um lar em que a mãe trata o pai formalmente, construindo uma relação que se aproxima a uma relação entre patrão e servente. Isaías mostra o quanto a relação de seus pais não possui uma troca de carinho e de afeição, mas, sim, é dada como uma associação que realiza favores e obrigações. A mãe de Isaías conduzia de maneira humilde diante de seu marido. Dessa forma, como os pais de Isaías eram de etnias distintas, mal se falava que ambos tinham em comum o filho em segredo; evidenciando, mais uma vez, fatos que eram comuns antes do período Republicano, uma situação exemplar na qual permite compreender a questão da paternidade tantas vezes recusada a filhos e filhas de escravas, ocasionando a essas figuras “[...] a dor inqualificável de não poder confessar a sua paternidade” (p.111)

Nas páginas iniciais, Isaías Caminha continua a retratar:

“O espetáculo de saber do meu pai, realçado pela ignorância de minha mãe e de outros parentes dela, surgiu aos meus olhos de criança, como um deslumbramento (...)
Se minha mãe me aparecia triste e humilde- pensava eu naquele tempo- era porque não sabia como meu pai...” (p.67-68).

A descrição da mãe e de pessoas afrodescendentes estava relacionada a seu passado ligado à escravidão e à temática étnico-racial. Lima Barreto expôs as consequências do sistema escravocrata, tais quais eram o desamparo e a falta de assistência para a população afrodescendente se inserirem na sociedade, uma das consequências mais perceptíveis seria a ausência da educação.

Diferentemente de seu pai de origem europeia, que havia construído diversos tipos de conhecimentos nos quais auxiliaram Isaías a compreender melhor o mundo, além de fazer com que ele transmitisse e compartilhasse seus ensinamentos com seu filho. Por esse motivo o pai era visto pelo jovem de forma deslumbrada, dado que ele ajudava o filho, Isaías, a sair da superfície e ampliar o seu olhar, conseqüentemente, isso fez com que a “ignorância da mãe” não fosse perpetuada sobre Isaías, porém tornou-se evidenciou ainda mais a falta de cultura de sua mãe. Entretanto, seu pai permaneceu receoso sobre o futuro de seu filho, em função da cor de Isaías. O que sugere que o pai de Isaías já previu as adversidades pelas quais o jovem passaria. Com a intenção de tomar um caminho diferente, Isaías declara que “foi com esses sentimentos que entrei para o curso primário. Dediquei-me aoadadamente ao estudo. Brilhei e com o tempo foram-se desdobrando as minhas primitivas noções sobre o saber”.

Percebeu-se que os valores que eram de seu pai foram partilhados com Isaías ao longo da narrativa, entre estes está uma das quais o protagonista não abre mão, a mais necessária delas, que é sua cultura. Para Isaías, a sua realização se daria a partir da educação como forma de ascensão social. Ele considera como chave de oportunidade a dedicação ao estudo e a necessidade do favor, apoio que os constituintes da elite negam a pessoas que tinham características semelhantes às do personagem principal. Apesar disso, o jovem ainda assim tinha esperanças de que em algum momento a oportunidade fosse aparecer, bastava alguém com alguma sensibilidade social perceber sua inteligência, cultura e dedicação.

Diante da sua determinação e esforço, Isaías decide ir para o Rio de Janeiro com o objetivo de conquistar seus sonhos de se tornar um doutor. Porém antes de ir para a capital, o jovem faz algumas reflexões sobre os dissabores que teria de enfrentar:

"Através das minhas ocupações quotidianas, punha-me a medir as dificuldades, a considerar que o Rio era uma cidade grande, cheia de riqueza, abarrotada de

egoísmo, onde eu não tinha conhecimento, relações, protetores que me pudesse valer (...)
 Havia de ser uma palha no redemoinho da vida- levado daqui, tocado para ali, afinal engolido no sorvedouro...ladrao ...bêbado...tísico e quem sabe mais? Hesitava” (p.69)

Entre as incertezas do futuro e o receio que penetram na alma de Isaías Caminha, o narrador simboliza uma realidade que ocorreu em relação aos destinos de tantos afrodescendentes abandonados e negligenciados à própria sorte após a abolição da escravatura. É de grande relevância observar a representação dos destinos destas pessoas que eram dadas como alcoolismo, tuberculose, marginalidade e, até mesmo, algumas delas recorriam à criminalidade na busca pela sobrevivência.

Embora o protagonista do romance estivesse receoso e reflexivo sobre seu destino, decide enfrentar seus medos apesar das dificuldades que encontraria. Com a ajuda e incentivo de seu tio, Valentim, que pede uma carta de recomendação ao coronel Belmiro, Isaías consegue ir para o Rio de Janeiro com a pretensão de estudar e obter um trabalho. Dessa forma, levando em consideração o posicionamento de Lima Barreto que retrata o favor, em sua ficção, como algo imprescindível para pessoas de sua condição social e racial. Caso esse favor fosse realizado com alguma legitimidade, tornar-se-ia uma ação significativa para os honestos intelectualmente, uma vez que poderia servir para reduzir as desigualdades e injustiças sociais futuramente. Para o narrador, esse ato significativo faz um favor tornar-se mais nobre, uma vez que o beneficiado fez jus para receber tal apoio.

Lima Barreto denuncia um dos aspectos fundamentais relacionados à sociedade brasileira que está vinculado às classes intermediárias e à população negra, que se refere à ascensão social a partir de um favor. No romance, a forma como essa mobilização se realiza é através da inserção dos novos sujeitos em busca de ascensão social, tanto do campo quanto da cidade, nessa nova sociedade que emerge. Isaías Caminha, um sujeito negro e pobre, possui uma base educacional consistente, almejando trabalho e educação.

O romance, Recordações do escrivão Isaías Caminha, introduz temas fundamentais como o *eu* do desejo e da imaginação com as fantasias de grandeza intelectual e prestígio social, ao mesmo tempo, é apresentado o *eu* do cotidiano, este já é considerado um ser diminuído. O trecho em que a figura do *eu* do cotidiano aparece de forma mais evidente é aquele em que o personagem principal, em seu caminho até o Rio, se direcionou ao um balcão de uma

pequena estação de trem para pedir um café e bolos, porém surge uma situação pela qual Isaías não esperava:

“Servi-me e dei uma pequena nota a pagar. Como se demorassem em trazer-me o troco reclamei: “Oh!”, fez o caixeiro indignado e em tom desabrido. “Que pressa você tem?! Aqui não se rouba, fique sabendo!”. Isso, ao mesmo tempo ao meu lado, um rapazola alourado reclamava o dele, que foi prazenteiramente entregue.” (p.80)

É ressaltado o contraste entre os tratamentos que o protagonista e o "rapazola alourado" receberam. Esse fato exemplar não permite apenas compreender as cenas de discriminação explícita que se referiam a Isaías, como também dá condições de o autor estruturar uma reflexão profunda apresentando a sensibilidade do indivíduo e a vivência do preconceito racial. Como consequência das distintas abordagens, Isaías confia seus pensamentos e sentimentos:

“O contraste feriu-me, e com os olhares que os presentes me lançaram mais cresceu a minha indignação. Curtir durante segundos uma raiva muda, e por pouco ela não rebentou em pranto. Trôpego e tonto, embarquei e tentei decifrar a razão da diferença dos dois tratamentos. Não atinei; em vão passei em revista a minha roupa e a minha pessoa ...” (p.80)

Nessa parte do romance, explora-se a caracterização dos personagens, pois as ações e as descrições feitas, em primeira pessoa, ajudam a delinearlos. No caso dos personagens Isaías e o “rapazola alourado”, são evidenciados o contraste racial (em consonância com o principal motivo gerador de preconceito racial no Brasil). A partir dos traços físicos: o primeiro é rapaz afro descendente; já o segundo é loiro, especulando ser um personagem de origem europeia. É a partir das diferenças físicas, como a cor da pele, dos cabelos e de suas simbologias para a afirmação identitária, que se estabelece o conflito racial entre Isaías e o jovem louro. O protagonista descreve os traços físicos do rapaz ao seu lado para estabelecer a diferença consigo, com o intuito de comparar as diferentes abordagens dada para cada um.

No decorrer da narrativa, foram ocorrendo situações das quais o protagonista mais temia. A primeira delas é o desemprego, Isaías permaneceu no Rio de Janeiro sem saber ao menos quando poderia ser admitido no cargo que foi recomendado pelo coronel Belmiro (amigo do tio de Isaías Caminha). Sem um ofício, os dias de Isaías ficaram cada vez mais difíceis, segundo ele: “foram dias de imensa angústia esses meus primeiros dias no Rio de Janeiro.

Eu era como uma árvore cuja raiz não encontra mais terra em que se apoie e de onde tira vida. Oprimido com uma antevisão de misérias a passar, de humilhações a tragar”. (p.107)

Ao longo da narrativa, são apresentadas algumas situações favoráveis, assim como notou-se que a construção da figura de Isaías também é repleta de experiências negativas, como exclusão, injustiça, preconceito racial e desemprego. O romance denuncia a exclusão social sistematicamente experimentada por Isaías, através das desigualdades sofridas pelo preconceito, devido à falta de condições econômicas e de meios para a ascensão social.

É evidente que o modelo republicano, adotado pela cidade do Rio de Janeiro, exclui uma pessoa como Isaías Caminha, que não podia atuar criticamente, pois buscava estabilidade financeira. Assim, a memória não se torna apenas recurso do narrador-personagem na história, devido ao aspecto socioeconômico, mas se torna também uma fonte de denúncia por parte do protagonista. Há um outro indício relacionado ao preconceito que se situa quando o personagem principal é preso injustamente por um agente da polícia, este não compartilha das mesmas ideias de Isaías, uma vez que minimiza a dedicação de Caminha ao estudo, com um preconceito explícito:

“– Qual é a sua profissão?

– Estudante.

– Estudante?!

– Sim, senhor, estudante, repete com firmeza.

– Qual estudante, qual nada!

A sua surpresa deixou-me atônito. Que havia nisso de extraordinário, de impossível? Se havia tanta gente besta e bronca que o era, por que não podia ser eu? Onde lhe vinha a admiração duvidosa? Quis-lhe dar uma resposta, mas as interrogações a mim mesmo me enleavam. Ele por sua vez, tomou o meu embaraço como prova que mentia. (...)

– Pois então diga-me de quem é este verso: - “Estava mudo e só na rocha de granito”?

– Não sei, não senhor; não leio versos habitualmente... (...)

– Mas o senhor, um estudante, não saber de quem são estes versos! Admira!

– Que tem uma coisa com outra, “seu” doutor? -fiz eu sem poder reprimir um sorriso.

– Está rindo, seu malcriado! - fez ele mudando repentinamente de tom. - Muita coisa! É que você não é estudante nem nada; não passa de um “malandro” muito grande!

– Perdão! O senhor não me pode insultar...

– Qual o quê! Continuou o delegado no auge da cólera. - Não há patife, tratante, malandro por aí, que não se diga estudante...” (p.133-134)

Nesse caso, é essencial que se perceba como a obra de Lima Barreto faz uma exibição da imagem de um estudante negro, como era o caso de Isaías, que seria atribuído como um

sujeito de caráter duvidoso e o teria caracterizado como um suspeito. A partir da desconfiança do policial, observa-se que, na sua visão, um rapaz na condição social de Isaías não poderia ser universitário, a não ser que fosse estudante pelo favorecimento de alguém. Essa concepção discriminadora do policial ofende Isaías Caminha que tem como valor e princípio a cultura e o conhecimento. Para o protagonista, um dos elementos de emancipação que superaria a necessidade do favor seria a educação. O conhecimento é para o protagonista como uma espécie de defesa que impediria que as pessoas o inferiorizassem devido à sua etnia.

Na própria escolha do tema da ficção de Lima Barreto, há a história de um jovem negro que quer ser doutor e a sociedade excludente e preconceituosa o limita insistentemente. Um dos elementos formais de partida do romance, o problema racial vincula-se à questão social; ao mesmo tempo em que a “educação embeleza”, ainda assim, parte da sociedade continua considerando Lima Barreto um simples contínuo. Essa necessidade de parte da classe média e branca de inferiorizar um homem negro com anseios relacionados a um destino que historicamente não lhe pertenceria, aparece como o tema central de *Recordações*.

Lima Barreto não procura amenizar a sensação perversa do preconceito racial, pelo contrário, ele ressalta a cor de pele das suas personagens para deixar a descrição ainda mais visível. Assim, descobre que, pelo fato de ter seus traços negros destacados pelo processo de mestiçagem, Isaías Caminha não nega sua descendência africana e, vale-se de sua descrição que expõe seu retrato étnico-racial. Em nenhum momento, o autor tenta camuflar a negritude do protagonista ou esforça-se para colocá-lo em uma posição social mais confortável, ao invés disso, ele evidencia uma realidade bem parecida com a de muitos afrodescendentes do início do século XX. A condição social, da qual o escritor elaborou a obra, dialoga dessa forma com o leitor tanto que viveu aquele momento quanto os que ainda estão por vir, propondo uma conexão do narrador especialmente com as classes populares, no sentido de uma sensibilidade em relação às suas experiências.

Segundo Antonio Candido (1987, p.40), os escritos pessoais expõem o interesse dos romances do escritor que pode estar em material, muitas das vezes, pouco elaborado ficcionalmente, no entanto cabível enquanto testemunho, reflexão, impressão individual ou intuito social, como se a criação literária e o real não fossem totalmente diferentes. Na medida em que Lima Barreto faz uso dos escritos pessoais, como um homem que teve

acesso às letras, ele conseguiu deixar o registro de sua própria experiência em relação ao preconceito e à exclusão para outros que, também, sofrem ou sofrerão pelo mesmo problema, como se o autor da obra se utilizasse de um recurso autobiográfico, assim como o emprego da primeira pessoa na narração, o que contribui para a compreensão da autobiografia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscou-se identificar a relevância da representatividade do afrodescendente na literatura brasileira, para isso, foram trazidos a estudo alguns eventos significativos relacionados à vida e à obra de Lima Barreto. Observou-se que o autor utilizou o recurso de escrita realista autobiográfica, justificada pela similaridade encontrada com o protagonista da obra. Por apresentar uma composição autobiográfica, houve a necessidade de analisar a forma como o protagonista negro era retratado, uma vez que atuou como registro de experiência do escritor e, conseqüentemente, de outros afrodescendentes.

Esta pesquisa teve o objetivo de abordar como temática as relações étnico-racial, uma vez que a obra analisada não revela apenas as figuras dos afrodescendentes, como também expõe seus pensamentos, sentimentos e suas ações e, assim, é possível identificar a força e a cultura desse segmento étnico-racial como sujeito e protagonista.

Por meio da obra de Lima Barreto, a população negra foi representada e começou a ser notada dentro da literatura nacional em uma época em que suas vozes não eram ouvidas. O fato de Lima Barreto incluir o negro na literatura brasileira e ressaltar os problemas sociais vivenciados por ele começa a mudar o foco dos padrões apresentados na estrutura literária, visto vez que a consequência dessa denúncia revela o início de uma mudança em relação à presença no afrodescendente na literatura, considerando a possibilidade de que essa obra consiga influenciar o processo de identificação dos leitores, principalmente, dos afro-brasileiros.

Por meio da criação de Lima Barreto, foram ressaltados os aspectos que representaram os obstáculos sociais marcados na trajetória do protagonista, como, o preconceito social e racial, a necessidade de dinheiro, a falta de reconhecimento e, por fim, o ostracismo.

Embora sejam exibidas situações desfavoráveis pelas quais as personagens negras passaram, foi de extrema relevância conhecer como a presença do negro começa a ser incluída, ainda que timidamente, na literatura brasileira. Compreender as exigências como ressignificação desse grupo étnico-racial, uma vez que é essencial para os leitores, ao defenderem a inserção do afro-brasileiro na literatura e nos espaços sociais, terem condições de enfrentar possíveis convicções ideológicas negativas que poderão aparecer.

Desse modo, devido ao fato de o número de identidades afrodescendentes ter sido exuberante na construção nacional brasileira, bem como nas instituições de ensino brasileiras, enfatizar a significativa busca por uma literatura que auxilie o reconhecimento desse grupo étnico-racial negro e para a estima de todos os leitores, numa identificação focalizada para as relações étnico-raciais que visa superar e combater as representações simbólicas preconceituosas, torna-se urgente.

6 REFERÊNCIAS

BARBOSA, Francisco de Assis. **A vida de Lima Barreto**. 11ª ed. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2017.

BARRETO, Afonso Henriques de Lima. **Recordações do Escrivão Isaías Caminha**. 2ª. ed. São Paulo: Penguin Classics & Companhia Letras, 2011.

BOSI, Alfredo. O romance social: Lima Barreto. In: **História concisa da Literatura Brasileira**. 50ª ed. São Paulo: Cultrix, 2015.

CÂNDIDO, Antônio. **Vários Escritos**. Editora Ouro Sobre Azul, 2004.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. In: Textos de Intervenção. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2002, p. 77-92.

CANDIDO, Antonio. **Direitos Humanos e literatura**. In: **A.C.R. Fester (Org.) Direitos humanos E...** Cjp / Ed. Brasiliense, 1989.

CANDIDO, Antonio. **Os olhos, a barca e o espelho**. In: _____. 1987, p. 40.

COUTINHO, Afrânio. **A Literatura no Brasil**. Vol. I a VI, 6ª ed. São Paulo: Global, 2003.

COUTINHO, Afrânio. **Notas de teoria literária**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

KHÉDE, Sonia Salomão. **Personagens da literatura infanto-juvenil**. São Paulo: Editora Ática, 1986.

LUSTOSA, Isabel. **Lima Barreto em seu tempo**. In: **Recordações do Escrivão Isaías Caminha**. 2º ed. São Paulo: Penguin Classics & Companhia Letras, 2011.

RISÉRIO, Antonio. **A utopia brasileira e os movimentos negros**. 1º ed. São Paulo: Editora 34 Ltda, 2007.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Lima Barreto: triste visionário**. São Paulo: Companhia das letras, 2017.

SOUZA, Florentina. Gênero e raça na literatura brasileira. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, nº 32. Brasília, p. 103-112, 2008.

MEME: UMA NOVA PERSPECTIVA DE LEITURA

Allan Aparecido Oliveira de Andrade¹

Marcia Martinelli²

Lúcia Matias da Silva³

Sandra Maria Barbosa Farias⁴

Denise de Almeida Prado⁵

Jocimar Fernandes⁶

RESUMO

O avanço tecnológico, no século XXI, está mudando a forma de comunicação no mundo. Os gêneros multissemióticos ou multimodais, como os memes, passaram a fazer parte do cotidiano de pessoas de várias faixas etárias, desde os mais jovens até pessoas com mais idade e estão, cada vez mais, presentes na comunicação oral e escrita informal dos falantes. Os memes são empregados para expressar os pensamentos daqueles que os empregam e podem exprimir sentimentos e críticas sociais. No entanto um meme pode ser empregado em diferentes contextos, de acordo com a situação comunicativa, entretanto nem sempre ele é compreendido da forma pretendida pelo emissor. O meme surge com a viralização de um vídeo ou foto que contém frases e situações burlescas. Por isso, o meme pode ser um trecho de uma situação específica empregado em diferentes contextos comunicacionais. Milhares de falantes usam memes em suas interações e são compreendidos por outros falantes sem dificuldade, mesmo sem conhecer a origem do texto que lhe deu origem. Desse modo, esta pesquisa busca analisar pontos de vista de cinco falantes de diferentes faixas etárias e posições socioculturais, sobre um meme. A análise das interpretações desse meme foi realizada à luz da Análise do Discurso. Também foi investigado o gênero multissemiótico como forma de demonstrar que os leitores estão diante de uma nova forma de leitura marcada por textos materializados por elementos verbais, visuais e imagéticos.

Palavras-chave: Meme; Gênero multissemiótico; Análise do discurso.

¹Allan Aparecido Oliveira de Andrade - Faculdades Integradas Potencial – FIP Graduando do curso de Letras – allanoandrade@hotmail.com

²Márcia Maria Martinelli – Doutora em Língua Portuguesa - Professora das Faculdades Integradas Potencial – FIP - nos Cursos de Letras e Pedagogia – martinellimarcia@yahoo.com.br

³Lúcia Matias da Silva – Doutora em Educação – Professora das Faculdades Integradas Potencial – FIP – nos cursos de Letras e Pedagogia – luciamatias@yahoo.com.br

⁴Sandra Maria Barbosa Farias – Mestre em Língua Portuguesa – Professora das Faculdades Integradas Potencial – FIP – no curso de Letras – profsandra12@yahoo.com.br

⁵Denise de Almeida Prado - Doutora em Educação – Coordenadora dos Cursos de Licenciatura das Faculdades Integradas Potencial – FIP – dhelui@gmail.com

⁶Jocimar Fernandes – Mestre em Sistemas de Informação – Diretor Acadêmico das Faculdades Integradas Potencial – FIP – jocimarfernandes@gmail.com

ABSTRACT

Technological advancement in the 21st century is changing the form of communication in the world. Multisemiotic or multimodal genres, such as memes, have become part of the daily lives of people of various age groups, from younger to older people and are increasingly present in the informal oral and written communication of speakers. Memes are used to express the thoughts of those who employ them and can express feelings and social criticism. However, a meme can be used in different contexts, according to the communicative situation, however it is not always understood in the manner intended by the issuer. The meme arises with the virilization of a video or photo that contains burlesque phrases and situations. Therefore, the meme can be an excerpt from a specific situation used in different communication contexts. Thousands of speakers use memes in their interactions and are understood by other speakers without difficulty, even without knowing the origin of the text that gave rise to it. Thus, this research seeks to analyze the views of five speakers of different age groups and sociocultural positions on a meme. The analysis of the interpretations of this meme was performed in the light of Discourse Analysis. The multisemiotic genre was also investigated as a way to demonstrate that readers are facing a new form of reading marked by texts materialized by verbal, visual and imagery elements.

Keywords: Meme; Multisemiotic genus; Discourse analysis.

1 INTRODUÇÃO

Com o avanço das tecnologias digitais, o uso dos gêneros multissemióticos cresceu consideravelmente nas redes sociais por usuários de internet. Em função disso, destaca-se que a interpretação do gênero multissemiótico Meme e a sua presença em diferentes situações comunicativas torna-se cada vez mais evidente.

No entanto, com a polarização dos memes e com o crescimento do número de pessoas conectadas à internet, surge uma questão acerca do motivo de os memes serem compreendidos de diferentes maneiras dependendo de alguns fatores sociais ligados ao interlocutor. Com base nessa afirmação, esta pesquisa tem como objetivo analisar as interpretações de memes em situação comunicativa informal oral à luz da teoria da análise do discurso.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o estudo sobre gêneros multissemióticos nas escolas é importante para compreensão dos alunos. A tecnologia avança e por esse motivo, os gêneros multissemióticos estão cada vez mais inseridos no cotidiano das pessoas.

O meme é um texto que pode ser compreendido de diversas maneiras por diferentes pessoas. Desta forma, essa pesquisa busca comparar a interpretação dos indivíduos acerca do meme selecionado e, com base nas respostas dos entrevistados, analisar os contextos comunicativos em que o meme foi inserido.

Esta pesquisa se justifica pela necessidade de analisar a influência dos memes na comunicação oral informal. Esse fato visa contribuir para um entendimento amplo dentro de um contexto comunicativo em que o meme é empregado e, assim, busca contribuir para os estudos na área da linguística.

Por ser um gênero multissemiótico relativamente novo, o meme ainda não é compreendido da forma em que originalmente foi empregado dentro de um contexto comunicacional. Sendo assim, é necessário considerar que o meme, assim como outros gêneros, pode não ser compreendido pelo interlocutor dentro das expectativas comunicacionais em que ele está inserido, ou seja, pode não ser entendido da mesma forma em que o locutor, inicialmente, havia pensado.

A utilização dos memes na comunicação oral pode colaborar com a interação comunicativa entre os interlocutores na construção de sentido, pois o meme pode ser usado para que falantes expressem seus pensamentos e sentimentos de forma despojada.

Este trabalho foi dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo, tem-se uma visão geral sobre a pesquisa. O segundo capítulo relaciona-se à metodologia utilizada para a execução deste estudo. Aplicou-se um questionário, a cinco informantes, dividido em três partes: coleta de dados sobre os ; se os entrevistados conheciam o gênero multissemiótico e o gênero meme e, por último, a interpretação relacionada ao meme escolhido, “se esse mundo existe” de Inês Brasil. No terceiro capítulo, foram apresentadas as teorias sobre gêneros e tipos textuais e suas diferenças, uma abordagem sobre gênero multissemiótico e suas características, gênero meme e as características que o classificam como gênero multissemiótico e o gênero multissemiótico na perspectiva da Base Nacional Comum Curricular. No quarto capítulo é apresentada a análise acerca das respostas coletadas por meio de cinco informantes acerca do meme selecionado.

1.2 Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa tem caráter descritivo, por se aprofundar em um tema a fim de levantar dados para compreender de forma clara como diferentes indivíduos interpretam e utilizam o gênero textual da esfera digital meme. Neuman (1997) afirma que a pesquisa descritiva visa realizar a descrição de processos e relacionamentos existentes dentro do estudo utilizando um conjunto ou diferentes classificações.

A abordagem utilizada para a análise de dados coletados nesta pesquisa será qualitativa e quantitativa. A pesquisa quali e quantitativa “interpreta as informações quantitativas por meio de símbolos numéricos e os dados qualitativos mediante a observação, a interação participativa e a interpretação do discurso dos sujeitos (semântica)” (KNECHTEL, 2014, p. 106)

Os instrumentos escolhidos para a coleta de dados serão: a análise documental do meme escolhido; a pesquisa bibliográfica para dar suporte à análise dos dados; pesquisa quali e quantitativa pelo Google Forms com o objetivo de analisar o entendimento de cinco pessoas de diferentes idades e diferentes níveis de escolaridade sobre determinado meme para a construção teórica da pesquisa, comparando os níveis de entendimento deles.

Para coletar os dados dos informantes, esta pesquisa contou com dezesseis questões com o objetivo de os informantes relatarem sua compreensão sobre o meme selecionado para esta pesquisa. As perguntas que compuseram a pesquisa foram divididas em três seções. Seis questões tiveram a finalidade de obter informações básicas dos informantes, como: nome, idade, identidade de gênero, grau de escolaridade, estado civil e atividade profissional. Também foram respondidas seis questões a partir do conhecimento dos informantes sobre o gênero multissemiótico meme e, por último, quatro perguntas sobre o conteúdo do meme selecionado para análise.

As perguntas seguiram as seguintes abordagens:

Primeira seção:

- Nome; idade; identidade de gênero; grau de escolaridade; estado civil e atividade profissional;

Segunda seção:

- Quanto tempo, em média, você utiliza as redes sociais diariamente?
- Você tem o hábito de assistir a memes?
- Você gosta de memes? Por quê?
- O que o gênero multimodal meme representa para você?
- Você acha que a linguagem utilizada nos memes, influencia a sua linguagem?
- Você tem facilidade para entender memes que você vê?

Terceira seção:

- Qual sua opinião sobre o vídeo, era o que você esperava?
- O que você entendeu sobre o vídeo?
- Você compreendeu o que Inês quis dizer? Comente.
- Você concorda com os pensamentos da Criadora de conteúdo? Por quê?

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Gêneros e tipos textuais

Circula no cotidiano dos falantes muitos gêneros textuais e, devido à globalização e aos avanços tecnológicos das últimas décadas, novos gêneros textuais surgiram e estão surgindo. Na contemporaneidade, é possível encontrar diferentes gêneros textuais de diferentes esferas dentro da internet, na mídia ou em todos os meios de comunicação sejam eles verbal ou não verbal, como, mensagens de texto, e-mails, áudios, publicações nas redes sociais, revistas, jornais, outdoors, reportagens, folhetos, entre outros.

O gênero pode ser definido como textos que exercem um papel importante na comunicação, ou seja, ele representa uma prática social com uma intenção definida, veiculando mensagens dentro de um contexto. Segundo Marcuschi, gênero textual pode ser definido como:

[...] fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da

ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. (Marcuschi, 2002, p.19)

Gênero textual e tipo textual são constantemente confundidos por terem ligação direta. Tipo textual, no entanto, é a estrutura na qual o texto foi construído. Já o gênero textual é uso dos tipos textuais no dia a dia, pode ser carta, e-mail, placas de sinalização, manual de instruções, bula de remédio, bilhete, contos, crônica, horóscopo, cardápio do restaurante, memes, semáforo, entre muitos outros gêneros.

Segundo Marcuschi (2002) ao tratar de tipo textual, se considera uma construção teórica definida pela natureza linguística da sua estrutura, sendo assim, a estrutura dos tipos textuais possui características próprias e invariáveis.

Os gêneros são internalizados quase como é aprendido a língua materna de um falante, pois assim como a língua, os gêneros são adquiridos e reproduzidos durante a comunicação com certa facilidade e, muitas vezes, sem nem mesmo esse falante conhecer ou entender do assunto. Para Bakhtin,

Esses gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática. A língua materna — a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical —, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. (BAKHTIN, 2000, p. 301).

É possível dizer que existiram diferentes gêneros que foram muito utilizados durante a história da humanidade, mas atualmente são pouco conhecidos ou quase pouco usados. As artes rupestres (desenhos feitos dentro de cavernas que simbolizam feitos grandiosos ou situações do cotidiano humano na pré-história) são comuns de serem vistas ao redor do mundo, porém na sociedade moderna não é utilizado esse tipo de ilustração para detalhar ou compartilhar os feitos diários de alguém; mas, sim, fotografias que são postadas nas redes sociais.

A criação de novos gêneros textuais acontece com base em outros gêneros já existentes e de acordo com a necessidade de comunicação dos indivíduos. Com o avanço das tecnologias, é possível perceber o surgimento de novos gêneros e, automaticamente, o uso de outros gêneros, que eram comuns e muito utilizados por pessoas dentro de uma determinada comunidade linguística, passa a ser pouco eficaz nas comunicações contemporâneas, por exemplo, a carta que foi usada por muito tempo e hoje se tornou obsoleta, pois compete com a facilidade e praticidade do e-mail.

2.1.2 Gênero multissemiótico

A internet está repleta de diferentes gêneros textuais conhecidos como gêneros multissemióticos. Esses gêneros multissemióticos ou multimodais são gêneros midiáticos que vão além do uso de textos verbais, pois fazem o uso de outros elementos visuais como cores, imagens, sons, letras em negrito e caixa alta que colaboram para a construção de sentido do texto.

A sociedade contemporânea tem necessidade de observar imagens e detalhes chamativos que são características do texto multissemiótico. Os detalhes visuais colaboram com a criação dos sentidos no texto. Sendo assim, toda produção se materializa a partir do uso de recursos na sua criação. Segundo Araújo:

[...] os gêneros impressos quanto os gêneros digitais que se apresentam em uma combinação de recursos semióticos. As imagens estão presentes em todas as situações de comunicação, não só para refletir a dimensão estética e expressiva, mas também para produzir sentidos, comunicar fatos e interagir com leitores da mesma maneira como os textos constituídos apenas por palavras. (2019, p. 14)

Os gêneros multissemióticos fazem parte do cotidiano das pessoas sem elas ao menos compreenderem quais são as características ou o que são os gêneros multimodais. Para melhor exemplificar, as imagens bem-intencionadas como mensagens do tipo “Que agosto seja a gosto de Deus” ou um “Bom Dia” estilizado com brilhos e flores são compartilhadas por inúmeras pessoas de diversos lugares no mundo, são gêneros multissemióticos, pois possuem características que contemplam o gênero.

Para uma compreensão completa desses gêneros multissemióticos, é necessário que as pessoas compreendam características e contextos distintos em que foram construídos, já que muitas vezes possuem muitos recursos visuais e linguísticos que podem atrapalhar o entendimento de pessoas que não possuem acesso a todas as referências do texto.

2.1.3 Gênero multissemiótico: meme

O gênero multissemiótico, como o meme, faz parte da comunicação online. Há memes para todas as situações comunicacionais, desde a mais triste até a mais feliz. Segundo Bakhtin (1992), o gênero é definido como "tipos relativamente estáveis de enunciados" que podem ser elaborados de diferentes maneiras.



Disponível em: <https://twitter.com/rodolpho/status/898540484255240192>

O termo meme provém da palavra mimese, de origem grega que significa imitação. O mesmo pode ser inserido em diferentes contextos comunicacionais, no entanto, o que conhecemos como meme existe desde a década de 70 e foi citado por Richard Dawkins no livro “O gene egoísta”, com a ideia de propagação e transformação de ideias.

O novo caldo é o caldo da cultura humana. Precisamos de um nome para o novo replicador, um substantivo que transmita a ideia de uma unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de imitação. "Mimeme" provém de uma raiz grega adequada, mas quero um monossílabo que soe um pouco como "gene". Espero que

meus amigos helenistas me perdoem se eu abreviar mimeme para meme. Se servir como consolo, pode-se, alternativamente, pensar que a palavra está relacionada à "memória", ou à palavra francesa mème. (DAWKINS, 1976, p. 112)

Os memes se popularizaram na internet em meados de 2008/2010. Esses memes eram populares em redes como 4chan e Reddit, em que os usuários privaram suas identidades para não serem localizados por determinados atos ilegais na internet. Mesmo populares, os memes não alcançaram um grande público, devido à falta de acesso à internet. Segundo o documento *Popularização da Internet: introdução ao uso de correio eletrônico e web da Rede Nacional de Pesquisa*, escrito em 1997, cerca de 600 e 800 mil pessoas tiveram acesso à internet no Brasil.

A partir de 1995 a rede brasileira deixou de ser somente acadêmica, como já acontecera em 94 nos EUA, e empresas e indivíduos também passaram a usar os serviços da Internet. Atualmente, estima-se entre 600 e 800 mil o número de usuários da Internet brasileira. (*Popularização da Internet: introdução ao uso de correio eletrônico e web da Rede Nacional de Pesquisa*, 1997, p.9)

O meme completa o sentido de uma situação comunicacional e pode ser usado de maneira que seja interpretado dentro de contextos diferentes. O gênero meme está inserido na maioria das postagens feitas, hoje, na internet, com a possibilidade de ser verbal ou não-verbal. Por completar o sentido de uma conversa, o gênero multissemiótico, meme, gera certa dificuldade em ser compreendido por quem está fora da situação comunicacional em que foi empregado.

O material analisado nesta pesquisa será um trecho do vídeo da influencer Inês Brasil. “Inês critica racismo contra Aranha #InesResponde Episódio 05 (11/09/2014) @ InesBrasil.TV” postado no dia 16 de setembro de 2014 em seu canal no Youtube que virou meme entre os internautas. Inês discute sobre diferentes assuntos da atualidade em um vídeo de uma hora e dois minutos.

Nesta direção, o meme, muitas vezes, é cercado de críticas sociais, ironia e sarcasmo, utilizado para complementar o contexto comunicacional. Pode ser, também, inserido no ambiente fora da internet, como o caso mais popular entre as pessoas é “faz a pose de bandida” ao ironizar um encontro entre a *Drag Queen* Pablio Vittar com um fã em Orlando no ano de 2018 e popularizado por blogueiras no ano de 2020, reproduzido por crianças, adolescentes, adultos e até idosos.

2.1.4. Meme e a Base Nacional Comum Curricular

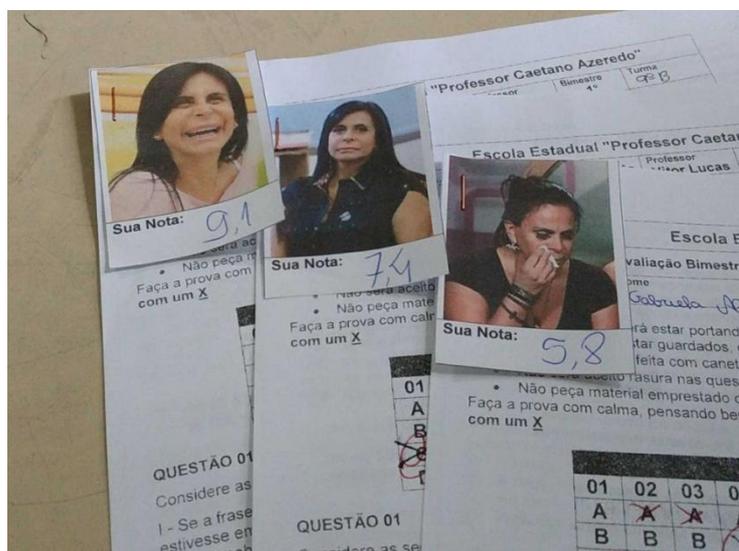
Por ser um gênero multissemiótico relativamente novo, os estudos sobre meme crescem exponencialmente, passível de ser estudado no ensino da Língua Portuguesa. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os alunos do ensino médio são orientados ao uso de ferramentas para a produção de textos multissemióticos:

(EM13LP18) Utilizar softwares de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos. (BNCC, 2018, p. 509)

O gênero multimodal meme traz uma diversidade de informações e ferramentas utilizadas em sua construção como imagens, vídeos, textos, cores, efeitos visuais e características das pessoas que compõem o meme. Os avanços tecnológicos e o acesso à internet colaboram para que um meme fique mais conhecido entre os internautas, pois mais pessoas terão acesso, compartilharão, gerando mais visualizações.

Além do uso no componente curricular de Língua Portuguesa, os memes podem ser usados em diferentes componentes. Um professor de matemática de Belo Horizonte utilizou memes

da Gretchen, considerada rainha dos memes no Brasil, para indicar a nota do aluno. O aluno recebe um meme impresso na prova com a nota anotada.



Disponível em: <https://g1.globo.com/minas-gerais/noticia/professor-de-bh-usa-memes-da-gretchen-na-correcao-de-provas.ghtml>

Nas redes sociais, existem páginas direcionadas a estudantes com a intenção de simplificar conteúdos de diferentes componentes curriculares para vestibulandos e estudantes do ensino médio. Uma página muito famosa é a “História No Paint”, que cria memes de diferentes áreas de conhecimentos voltadas aos pré-vestibulandos.



Disponível em: <https://twitter.com/HistoriaNoPaint/status/1341483287341117440>

2.2 Análise do discurso

A Análise do Discurso (AD) é uma vertente da linguística no campo da comunicação tendo como objetivo analisar a estrutura do discurso e, diante disso, compreender as construções ideológicas que o discurso carrega.

O ponto inicial da AD foi na década de 60, na França, porém ainda não tinha seu objeto de estudo definido. O cenário social e político colaborou para que a AD se consolidasse como uma área dentro da linguística, tendo como principal colaborador Michel Pêcheux. O estudo da AD tomou força na década de 70, mas ainda não era definida como um campo de estudo linguístico importante para os estudiosos, sendo apenas desenvolvida quando passou a ser vista como a linguística do texto.

Como objeto de análise, o discurso pode ser definido de diferentes maneiras. No entanto, sempre será relacionado à fala ou ao texto que expõe um assunto e carrega uma ideologia. Segundo Pêcheux (1984), discurso pode ser definido como:

uma materialidade histórica já dada, na qual os sujeitos são interpelados e produzidos como “produtores livres” de seus discursos cotidianos, literários, ideológicos, políticos, científicos etc... [...] (p. 156)

A AD busca entender e explicar a construção do sentido, como se articula e como se produz o discurso que está inserido no texto em uma determinada sociedade. O discurso é um elemento abstrato e ideológico e está presente em textos, concretizando as estruturas narrativas. Todo discurso possui uma ideologia, pois é com base nas ideologias de um sujeito que se constrói o discurso.

Para compreender um enunciado é preciso usar diferentes áreas de conhecimento para raciocinar, criar hipóteses e criar contextos comunicacionais que façam sentido. É preciso ressaltar que o enunciado não possui forma estável, pois cada pessoa poderá interpretar de maneiras distintas dependendo do seu conhecimento.

O discurso é realizado por um destinador dentro de um contexto, que é construído a partir de suas ideologias, uma mensagem que contém uma intencionalidade seja de forma ríspida, carinhosa ou irônica. O enunciador constrói seu discurso com base nas suas ideologias e intenções. O destinatário receberá o discurso e, com base no contexto, conhecimento de mundo, entonação, compreenderá a mensagem, no entanto poderá ser compreendida de forma distinta da que fora apresentada.

A elaboração desta pesquisa se baseia nos estudos da teoria da Análise do Discurso para compreender as diferentes maneiras que o meme pode ser compreendido por diferentes indivíduos inseridos em contextos sociais distintos. Para isso esse estudo se debruçou na teoria da AD, mais precisamente nas de Pêcheux.

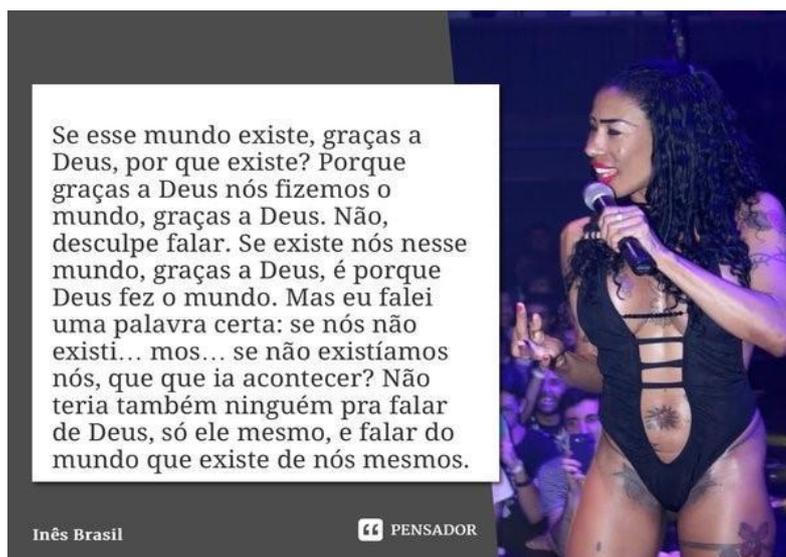
3 ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS ENTREVISTADOS

Para a construção da pesquisa, o meme escolhido foi um trecho do vídeo da *digital influencer* Inês Brasil “Inês critica racismo contra Aranha [#InesResponde](#) Episódio 05 (11/09/2014) @InesBrasil.TV” postado no dia 16 de setembro de 2014 em seu canal no Youtube que virou meme entre os internautas até os dias atuais.

O meme é um pequeno trecho de um vídeo de um pouco mais de uma hora em que Inês fala sobre diferentes pautas sociais, envolvendo seus princípios religiosos a partir de um ponto de vista ou para completar o seu pensamento. O vídeo leva o nome do jogador de futebol, Aranha, que sofreu ataques racistas sendo chamado de macaco por jogadores ao final do jogo na arena do Grêmio em 2014.

Diferentes trechos do vídeo viraram memes desde a publicação. No entanto, o que vem viralizando novamente nas redes sociais entre os usuários é o trecho intitulado como “se esse mundo existe”. Diversos usuários estão dublando o áudio do vídeo por ser cômico e curioso, pois Inês se confunde em seu pensamento tornando seu discurso incoerente.

Inês questiona a existência do mundo e segue uma linha de pensamento que foram os seres humanos que criaram o mundo, porém logo em seguida a autora diz que Deus criou o mundo e, assim, produziu uma narrativa sobre a importância que cada indivíduo tem para o outro na colaboração para o mundo.



Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MzA0MTQ4Nw/>

O meme foi analisado por cinco pessoas de diferentes posições socioculturais e níveis de conhecimento com o intuito de comparar as diferenças de compreensão de cada um. Os entrevistados responderam às perguntas referentes ao gênero multissemiótico, meme, e perguntas sobre o trecho do vídeo de Inês Brasil que apresenta suas ideologias e conhecimentos enciclopédicos nas respostas.

A pesquisa possui perguntas sobre o conhecimento de cada entrevistado acerca dos gêneros multissemióticos e quatro perguntas referentes ao meme que consistem em compreender o conhecimento dos entrevistados. Os entrevistados são:

- Entrevistado 1: Um adolescente de 17 anos, estudante do ensino médio da rede pública do Governo de São Paulo;
- Entrevistado 2: Uma maquiadora com ensino superior completo de 34 anos;
- Entrevistado 3: Uma doutoranda e professora da rede pública de São Paulo de 36 anos;
- Entrevistado 4: Uma profissional de educação física com ensino superior completo de 40 anos.
- Entrevistado 5: Uma falante aposentada e analfabeta de 82 anos de idade.

3.1 Análise do vídeo “Se esse mundo existe”

O primeiro entrevistado foi D. A. J., um adolescente de 17 anos que está cursando o ensino médio na rede pública de ensino do Estado de São Paulo. O entrevistado tem o hábito de assistir a memes e possui facilidade para compreendê-los. O adolescente passa cerca de catorze horas diárias navegando pela internet, interagindo com seus amigos e consumindo conteúdos de criadores.

Levando em consideração que o entrevistado está no ensino médio, para ele, meme é mais do que uma forma de diversão, o gênero passa a ser uma forma de transmitir conhecimento: “Sim, pois pode nos divertir e também tem memes que transmitem conhecimentos, o que agrega tanto para nossa diversão, como para o conhecimento”. Essa afirmação se deve ao fato de que certos memes carregam informações sobre determinados temas de conhecimentos gerais e, também, para o entrevistado, o meme representa: “Uma forma de se sentir enturmado”, assim observa-se que há uma necessidade de praticar as mesmas coisas que a maioria dos adolescentes faz para que seja aceito em seu grupo social.

Na análise do meme, quando questionado sobre qual seria a expectativa do adolescente, ele responde que: “estava esperando algo relacionado a aranhas”, por não considerar o contexto em que o vídeo está inserido. No entanto, é preciso levar em conta a idade do entrevistado, pois o vídeo foi gravado a partir de uma situação envolvendo o tema de preconceito racial contra um jogador de futebol, cujo apelido é Aranha, no ano de 2014, quando o entrevistado tinha apenas 10 anos de idade.

O entendimento do adolescente sobre o trecho do vídeo de Inês Brasil é direto, para ele: “É uma reflexão que ela faz, sobre o porquê de existirmos nesse mundo, e se questiona se nós o criamos ou se foi uma entidade maior”. D.A.J. considera como uma reflexão sobre o motivo de os seres humanos existirem no mundo e a origem de tudo. Considera-se que o entrevistado possui conhecimento sobre o meme apresentado por mostrar uma certa facilidade para compreendê-lo.

Ao ser questionado sobre sua compreensão acerca do discurso de Inês Brasil, o estudante diz que: “ela agradece pela existência do mundo, porquê nós o fizemos da forma que ele é, e nós somos os causadores de todas as coisas, mas agradecendo a Deus que se não fosse por ele, não teríamos o mundo”, logo, para o entrevistado, a fala de Inês representa uma forma de agradecimento pela existência do mundo, uma vez que os seres humanos o fazem da forma

que ele é, sendo os homens os causadores de tudo o que existe no mundo, porém colocando Deus como o centro da criação.

O entrevistado não concorda com o discurso do meme, dizendo que: “Não acho que o mundo não é tão bom assim como ela vê”. O ponto de vista contrário de D.A.J. em relação ao de Inês, pode ser levado em consideração em função de sua idade. A adolescência é uma fase em que o jovem está descobrindo diferentes sentimentos, devido a esse fato, os sentimentos que mais se destacam, nessa fase, são os de melancolia e depressão, sendo assim, é construído um posicionamento melancólico sobre determinados assuntos.

O entrevistado, em algumas respostas, não foi claro. Ao considerar-se o conhecimento de mundo dele, deve-se levar em conta que ele ainda possui um entendimento limitado, logo, sua compreensão sobre o meme em análise também torna-se restrita.

Em relação ao trecho do vídeo assistido, o adolescente interpretou de forma denotativa o título oficial no canal da criadora de conteúdo "Inês critica racismo contra Aranha #InesResponde Episódio 05 (11/09/2014) @ InesBrasil.TV". Ao ser questionado sobre qual seria a expectativa dele sobre o meme, respondeu que esperava algo relacionado a aranhas, classe aracnídea e não sobre o racismo sofrido por pelo jogador Aranha.

A segunda entrevistada foi P. M. E., é uma maquiadora do gênero feminino com ensino superior completo de 34 anos de idade. A maquiadora utiliza as redes sociais cerca de 2 horas por dia. Possui o hábito de assistir a memes e gosta do gênero: “porque com imagens e poucas palavras” é possível ter uma comunicação eficaz que transmite o que é proposto, contudo, a entrevistada possui receio quando alguns memes, com temática mais séria, não são compreendidos, o que torna o assunto superficial e sem potencial crítico, sendo discutido apenas como um meme.

Para a informante, o gênero multimodal meme influencia a sua comunicação e quando questionada se gosta, ela responde que: “Adoro, porque com imagens e poucas palavras comunica muito bem um sentimento ou uma situação. Mas também tenho certo temor, pois alguns temas mais sérios quando são discutidos apenas com memes perdem a sua profundidade e potencial crítico, discute-se apenas em troca de memes”. Para ela o gênero multissemiótico meme é: “Uma forma de desconstruir um assunto sério e, também, de abordar de uma forma mais direta um tema”, o meme, para a entrevistada, representa uma forma de desconstruir um assunto sério e abordar de forma direta um tema em específico.

O meme possui diferentes características na sua construção. É possível encontrar memes contendo críticas sociais profundas consideradas como um tabu pela sociedade e, assim, são tratados de forma mais branda por meio de certos recursos expressivos e, até mesmo, com certo tom de humor.

Atualmente, na internet, é comum as pessoas se depararem com assuntos sérios e importantes para serem discutidos e estudados por meio de memes e, desse modo, temas que teriam de ser tratados com relevância tornam-se banais. Muitas vezes, isso acontece por meio de postagens chamadas de *shit posts*, em português “postagens de merda” que possuem um teor mais grosseiro e opressor sobre determinados assuntos. Há também um discurso de ódio em postagens com esse objetivo, inferiorizando lutas importantes e evidenciando cenários políticos fascistas.

A entrevistada, P.M.E. possui conhecimento prévio sobre Inês e seus vídeos, quando questionada acerca do vídeo, ela responde que: “Achei muito bom, sendo da Inês Brasil eu já esperava que fosse algo engraçado,” logo ela já esperava que fosse um conteúdo humorístico, visto que as construções dos vídeos da autora são sempre bem-humorados e com trechos que se transformam em memes em pouco tempo após a publicação.

A compreensão da entrevistada sobre o trecho apresentado: “Entendi que ela se enrolou inteira no que ela quis comunicar, ela quis dizer que Deus criou os seres humanos mas ali no meio falou que os seres humanos criaram tudo, aí tentou remediar, errou a conjugação do verbo e ficou pior haha” , logo, para P.M.E., Inês se atrapalhou ao se comunicar, por tentar transmitir que uma divindade criou os seres humanos, porém se equivocou e mudou sua linha de pensamento, ao afirmar que os seres humanos criaram tudo, mesmo tentando consertar a confusão em sua fala.

O uso de “haha” indica que a entrevistada considera a situação como cômica. Entre os usuários são comuns diferentes formas de transcrever uma risada. Para a maquiadora, a confusão na linha de pensamento da autora do vídeo possui certo grau de comicidade, por conta disso, foi usada uma forma de indicar graça no fim da resposta.

Quando questionada sobre sua compreensão do meme, P.M.E. responde que: “Sim, entendi que ela acredita que os homens fizeram o mundo, mas só existe mundo porque Deus o criou”. Contudo, quando questionada se concorda com os pensamentos de Inês, a maquiadora responde que: “Sim e não. Sim, porque acredito que nós fazemos o mundo, não porque não

acredito nesse Deus único criador de tudo”, assim a maquiadora concorda, pois acredita que os seres humanos constroem o mundo como é conhecido por todos, porém não concorda com a linha de pensamento de que há um Deus único criador de todas as coisas.

Ao usar o pronome demonstrativo “nesse”, a entrevistada posiciona-se como incrédula em relação a uma divindade única criadora. Ao empregar esse pronome, como um determinante do substantivo “Deus”, a entrevistada, de certo modo, banaliza a figura do Criador.

Por isso, ao analisar a compreensão do meme pela maquiadora, deve-se considerar o conhecimento prévio dela sobre a criadora do conteúdo e, daí sua facilidade para compreender gêneros multimodais. Vale ressaltar que a escolha lexical da entrevistada, também, deixa transparecer as suas ideologias quando se trata de suas crenças.

A terceira entrevistada foi S. B. F. do gênero feminino, 36 anos, doutoranda em filosofia e atua como professora na mesma área na rede pública de ensino do Estado de São Paulo. A professora tem o hábito de assistir ao gênero multissemiótico meme e passar cerca de uma hora diária na internet. Ela gosta de meme, pois afirma que: “comunicam de maneira implícita e por meio de figuras de linguagem uma determinada situação, fato, informação e afins”, o uso do gênero multissemiótico meme representa para ela: “Uma forma diferente da tradicional de passar uma mensagem”. Observa-se, então, que para a entrevistada o meme é uma forma diferenciada de comunicação que consegue transmitir o que quer ser dito de forma despojada.

Ao analisar a resposta de S.B.F., é importante ressaltar que ela, por ser professora, passa longos períodos com adolescentes em seu trabalho e precisa estar atualizada em determinados assuntos, até mesmo para aproximar-se de seus alunos. Assim, ao longo da entrevista, acaba por referenciar outro meme que surgiu nas redes sociais entre os adolescentes. É comum ver vídeos em plataformas, como o *Tik Tok*, adolescentes que elencam coisas e colocam “e afins” ao final da lista para satirizar determinadas blogueiras conhecidas como “*good vibes*”.

Segundo a entrevistada: “A expectativa é que a autora construísse uma conclusão acerca de seu pensamento que não fosse redundante em alguns pontos”. S.B.F. esperava que houvesse uma construção linguística coerente do pensamento da autora do meme e que ele não fosse redundante em alguns pontos importantes.

Questionada sobre seu entendimento a partir do vídeo, a professora responde que: “Apesar de sua tentativa de expressar que Deus é soberano, a autora acaba deixando evidente que a

existência de Deus e o culto à divindade não depende de sua criação milagrosa, mas da ação do homem que o criou para cultuá-lo... Como diz Marx, “a humanidade do homem é produto mediado de sua atividade sobre a natureza e sobre ele mesmo”. A professora define o discurso de Inês como uma tentativa de expressar suas ideologias sobre a soberania de Deus. Desse modo, S.B.F. entendeu o objetivo central do pensamento apresentado por Inês, a autora do vídeo conseguiu se expressar, mesmo com a desordem na sua linha de pensamento.

A entrevistada cita o pensamento do filósofo Marx sobre a relação dos seres humanos com a natureza “a humanidade do homem é produto mediado de sua atividade sobre a natureza e sobre ele mesmo” e, nesse sentido, faz uma analogia ao pensamento de Inês sobre a construção do mundo.

Ao analisar o vídeo, a professora de filosofia poderia perceber que Inês, rapidamente, muda sua linha de raciocínio, evidenciando que sua opinião mudou durante a produção de seu discurso, o que tornou possível citar o pensamento do filósofo Heráclito de Éfeso “nós não podemos nunca entrar no mesmo rio, pois, como as águas, nós mesmos já somos outros” e, assim, considerar a repentina mudança na linha de pensamento da criadora de conteúdo.

Na análise das respostas da entrevistada, deve-se levar em conta o nível de educação formal e o cargo público dela. Nessa perspectiva, vale ressaltar que existe certa facilidade para ela entender o que os textos multissemióticos transmitem. No entanto, quando questionada sobre sua compreensão do meme, S.B.F. responde que: “apesar de sua argumentação caótica e contraditória, é notório seu esforço para apontar que o mundo existe porque Deus o criou e que nós deveríamos cultuá-lo, apesar de sua fala ser justamente o oposto”. Mesmo que inconscientemente, a professora não só julgou, como também, fez uma correção na fala de Inês, quando deveria somente interpretá-la e, afirma que a argumentação de Inês Brasil, mesmo “caótica e contraditória”, nota-se o esforço para a construção de sua explicação sobre a existência do mundo. S.B.F. corrige o discurso da criadora de conteúdo, como se o conteúdo do meme fosse uma tarefa escolar de um aluno. Ficou evidente que a informante não soube separar seu papel social de professora com o de entrevistada.

Quando indagada se concorda com os pensamentos de Inês, a professora responde que: “Não concordo, nem discordo... muito pelo contrário (valendo-me da própria estética argumentativa de Inês Brasil, graças a Deus). Memes são criações semióticas para fazer emergir reflexões, não temos necessariamente que concordar ou discordar, mas, sobretudo, fazer uma análise

crítica acerca da realidade concreta e caótica”. Em sua resposta, há uma citação característica da fala de Inês, pois ao citar um dos bordões mais famosos de Inês, mostra que a entrevistada já possuía conhecimento prévio do meme e de seu contexto, sendo comprovado em “valendo-me da própria estética argumentativa de Inês Brasil, graças a deus”. A professora não responde de fato ao que foi questionado, apenas leva em consideração a definição de meme como um objeto reflexivo.

A quarta entrevistada foi E. P. Trata-se de uma profissional de educação física com 40 anos de idade do gênero feminino e passa de três a quatro horas por dia consumindo conteúdo da internet, afirma possuir facilidade para entender os memes. Ao ser questionada sobre gostar ou não do gênero multissemiótico meme, ela responde que: “Sim. A maioria das vezes me fazem rir” e esse gênero é representado para ela como “Válvula de escape” e afirma não influenciar sua linguagem.

Ao responder sobre a expectativa do meme, E.P. assevera que: “Normalmente, nos memes nunca sai o que imaginamos de início. Esperava algo filosófico”. Contudo, o pensamento de Inês pode ser considerado filosófico, pois ela reflete e indaga questões criacionistas e procura compreender como funciona. A profissional de educação física pode não considerar a fala da autora como algo filosófico por não estar sendo apresentada com certa organização de raciocínio e competência nas escolhas linguísticas.

O entendimento da entrevistada sobre o meme selecionado foi: "que queria expor a opinião dela sobre a existência de Deus × a nossa e se embananou toda”. Logo, para E.P., Inês queria, inicialmente, expor sua opinião sobre a existência de Deus versus a existência dos seres humanos e a construção do mundo, porém acabou se confundido com a construção do pensamento. Ao responder se havia entendido o vídeo, a profissional faz uso da gíria “embananou” que tem sentido de se confundir ou se atrapalhar.

A entrevistada compreende o discurso de Inês e afirma: “Ela quis dizer que sem Deus nós não existiríamos, pois foi Ele quem nos criou e se não tivesse nos criado, Ele estaria sozinho”. Além de sua compressão, a mesma também concorda com os pensamentos da criadora de conteúdo dizendo que: “Sim! Pq é bíblico, faz todo sentido. Ele nos criou para o louvor de Sua própria glória” deixando transparecer sua fé religiosa em uma divindade maior, para ser louvado por sua própria glória.

Com uma linguagem direta, as ideologias religiosas da profissional de educação física estiveram presentes em suas respostas, logo, foi possível compreender a facilidade de entendimento, motivo pelo qual ela concorda com o pensamento de Inês. O seu conhecimento bíblico colaborou para que houvesse uma ligação empática com o discurso apresentado.

Considera-se o abreviamento da palavra “porque” para “pq” ao explicar seu ponto de vista sobre concordar ou não com o vídeo. Foi feita uma substituição da palavra “versus” por “x” ao fazer um apontamento de alternância entre dois pensamentos.

G. S. P. é uma aposentada, analfabeta de 82 anos de idade do gênero feminino. Não tem conhecimento sobre memes, não possui acesso a redes sociais tampouco à internet. Nesse sentido, a aposentada afirma, em relação à compreensão do meme, que não compreende: “Nem um pingão” sobre o que gênero multimodal meme nem o que ele representa e, por consequência, esse gênero não influencia no modo em que a informante se comunica. A análise de G.S.P. sobre o meme é limitada a seu conhecimento de mundo e sua crença religiosa e, por não saber ler nem escrever, suas respostas foram transcritas por terceiros.

Quando questionada sobre sua opinião e o que esperava do meme assistido, a aposentada diz que: “Achei legal e concordo com as palavras de Inês, pois a mesma fala sobre a existência do mundo. Não esperava nada”. Por não ter contato direto com memes, a aposentada acha legal e concorda com as palavras ditas por Inês sobre a existência do mundo, devido às suas ideologias religiosas e por simpatizar com o conteúdo do discurso. No entanto, afirma que não esperava nada sobre o vídeo por não ter um conhecimento sobre memes.

Em relação ao vídeo, G.S.P. afirma que: “Entendeu que a intenção da Inês foi falar que nós fomos feitos para habitar o mundo e falar com Deus, porque Deus precisa de nós e nós precisamos dele para conversar. Porque se nós não existíssemos, quem iria falar com Deus? coitadinho de Deus”. Assim, a fala da Idosa expressa um discurso sobre a criação dos seres humanos e as funções de serem criados para habitarem o mundo e falarem com Deus, pois para ela, há uma necessidade de comunicação entre Deus e os homens.

A aposentada cria uma hipótese em caso de uma possível inexistência dos seres humanos, quem iria conversar com Deus “Porque se nós não existíssemos, quem iria falar com Deus? ‘Coitadinho de Deus” e ao finalizar sua hipótese, a entrevistada mostra um traço empático com a divindade, e a empatia representa um princípio religioso.

A compreensão da idosa sobre o discurso de Inês é sustentada pela fé daquela, pois ao perguntar à entrevistada sobre sua compreensão acerca do meme, ela responde que: “Sim, entendeu que se não fosse Deus, o que seria das pessoas, porque precisamos de Deus para viver”, partindo do ponto ideológico de que se não fosse Deus os seres humanos não teriam uma base espiritual, pois é preciso de um ser divino para viver. De acordo com a entrevistada, a fé em uma divindade é o que sustenta o lado espiritual do ser humano, e define como necessário tê-la para sobreviver.

Ao ser indagada, se concorda com o pensamento de Inês P., G.S.P. responde que: “Sim, porque ela fala a verdade e explica sobre Deus fazer o mundo e nos fez, pois se não fosse Deus fazer o mundo, o que seria de nós? e nós fomos feitos para habitar o mundo e falar com ele. Sem a gente Deus não iria ter com quem falar e nós não teríamos também. É natural”. Para a aposentada, Inês tem um discurso verdadeiro em relação à criação do mundo e dos seres humanos. Ao perguntar sobre o que seria da humanidade se Deus não fizesse o mundo, a entrevistada mostra um nível de religiosidade elevado, uma vez que acredita que se não tiver uma base espiritual, a pessoa não é nada. Dessa forma, para a idosa, a humanidade foi feita para habitar o mundo e se comunicar com Deus, porque sem os seres humanos, Deus não teria com quem conversar.

Mesmo sem uma educação formal, a aposentada possui conhecimento religioso e de vida abrangente, o que evidencia a sua larga experiência de vida. A religião é um ponto forte e muito presente nas respostas dela, sendo considerado como algo “natural” a existência de uma humanidade teocêntrica feita para conversar com Deus.

4 CONCLUSÕES

Ao falar sobre o gênero multissemiótico é importante reconhecer o meme como um gênero muito usado em comunicações informais dentro e fora da esfera digital, pois é possível perceber que eles estão presentes no cotidiano das pessoas de forma sutil e, até mesmo, direta e se manifestam em diferentes situações comunicacionais e são empregados em contextos em que, muitas vezes, as pessoas não conhecem a origem do meme.

Ficou evidente que a BNCC orienta a importância do gênero multissemiótico ser explorado durante as aulas de Língua Portuguesa, tanto no Ensino Fundamental, como no Ensino Médio,

uma vez que tal gênero contempla os textos que compõem as mídias digitais e, desse modo, estão presentes, cada vez mais, no cotidiano das pessoas.

Como o meme faz parte dos gêneros multissemióticos, acabam se popularizando tanto nos meios de comunicação, como entre as pessoas. Sendo assim, os memes, conforme as orientações da BNCC, devem ser utilizados em aulas de língua portuguesa quando a unidade temática for gêneros textuais.

A utilização dos memes por falantes em situações informais de comunicação é comum, visto que eles estão presentes na interação para expressarem diferentes sentimentos, seja de alegria ou mesmo de tristeza.

Verificou-se também que os memes fazem parte do cotidiano das pessoas de diferentes idades, visto que estas empregam os memes por motivos diversos, mas com um propósito maior que é o comunicativo.

Os memes fazem parte das mais diversas situações comunicativas, tanto comunicações orais informais, como em textos escritos veiculados pela internet. A utilização dos memes por internautas, para se comunicarem diante de determinado contexto, serve para expressar pensamento, sentimento ou fazer críticas sobre um determinado assunto. A criação do meme acontece depois da viralização de uma foto ou vídeos com frases ou trejeitos das pessoas que participam desse vídeo.

Os memes podem ser retirados de contexto e se completarem em outras situações comunicacionais, por exemplo, o vídeo analisado em que a criadora, Inês, fala sobre diferentes assuntos sociais, mas a principal crítica seria sobre o ataque racista a um jogador de futebol. Diferentes trechos do vídeo, fotos e frases viraram memes.

Entre os entrevistados, D. A. J., 17 anos, emprega os memes, em sua comunicação, pelo fato de se manter inserido em seu grupo social. Os demais entrevistados, P. M. E., 34 anos, S. B. F., 36 anos, E. P., 40 anos, G. S. E., 81 anos, empregam o meme para se comunicar de forma mais despojada e entendem o meme como gênero multissemiótico, com exceção da entrevistada G.S.P., uma vez que esta não possui acesso à internet.

A partir da análise feita das respostas dos cinco entrevistados sobre o trecho do vídeo de Inês Brasil, “se esse mundo existe”, foi possível compreender que cada entrevistado teve uma

interpretação em relação ao conteúdo do meme de acordo com suas: crenças, ideologias, profissão, aporte cultural e, até mesmo a idade.

Houve entrevistado que interpretou o meme de forma mais direta e filosófica, como S.B.F. Essa entrevistada faz observações sobre o meme e cita Marx, assim, demonstra possuir conhecimento prévio sobre o meme e uma cultura ampla ao associar os pensamentos filosóficos de Marx ao meme.

Por outro lado, a pesquisa traz as respostas de G.S.P., uma idosa analfabeta cuja respostas foram limitadas à religião e ao seu conhecimento de mundo e, assim, deixam transparecer suas ideologias ao explicar sua compreensão sobre o meme.

O gênero multissemiótico meme pode estar sujeito a diferentes interpretações dependendo de aspectos culturais, profissionais, sociais, faixa etária dos indivíduos, pois as ideologias de um indivíduo são construídas de acordo com a sua vivência e experiências de vida.

Portanto, os memes podem colaborar com a forma que o falante constrói seu discurso, uma vez que, ao utilizar-se de memes, os falantes conseguem externar pensamentos de forma crítica e bem-humorada, tornando seus discursos mais próximos de seus interlocutores. Porém pode haver contextos em que o falante não seja compreendido por alguns interlocutores da forma pretendida pois, cada interlocutor interpreta o meme inserido na situação comunicativa, a partir de suas ideologias e seus conhecimentos de mundo, logo, poderá ser interpretado de maneira equivocada por alguns.

5 REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. D. GÊNEROS MULTIMODAIS: MAPEANDO PESQUISAS NO BRASIL. *Revista Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 3, n. 5, p. 13–24, 2019.

BAKHTIN, Mikhail. *A estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. Ed. 6. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2000.

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

DAWKINS, Richard. *The selfish gene*. Londres, UK: OUP, 1976.

KNECHTEL, Maria do Rosário. *Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada*. Ed. 1. Curitiba: Intersaberes, 2014

MARCUSCHI, L. A. et al. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *Gêneros textuais e ensino*, v. 2, p. 19-36, 2002.

NEUMAN, L. W. **Social research methods: qualitative and quantitative approaches**. Boston: Allyn & Bacon, 1997.

PÊCHEUX, Michel. **Análise do discurso**. Ed. 4. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**/ Michel Pêcheux; tradução: Eni P. Orlandi. 5ª Edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

REDE NACIONAL DE PESQUISA (RNP). Instituto Tamis, **Popularização da internet: introdução ao uso de correio eletrônico e web**. 1997. Disponível em: <<https://www.rnp.br>>. Acesso em: 15 de novembro de 2021.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO

Udimeire dos Santos ¹

Marcia Maria Martinelli²

Lúcia Matias da Silva ³

Sandra Maria Barbosa Farias ⁴

Denise de Almeida Prado ⁵

Jocimar Fernandes ⁶

RESUMO

O ensino da língua portuguesa para pessoas com deficiência na Rede Pública Municipal de Ensino tem o objetivo de desenvolver, adaptar e flexibilizar o currículo, conteúdos, metodologias e avaliação dos educandos inclusivos. Essa importância se dá na prática, acolhendo a diversidade que se encontra em sala de aula. Além do mais, recomenda-se pensar na Língua Portuguesa como principal auxílio inicial na evolução como ser humano. Para tal acompanhamento é preciso orientações e, assim, sejam construídas tais adaptações curriculares dentro dos objetivos e conteúdos esperados, a partir do intitulado gênero textual. Presume-se que com tais sugestões, o docente de língua portuguesa do ensino comum, favoreça o desenvolvimento pedagógico do aluno, viabilizando um progresso na educação inclusiva desses educandos com deficiência.

Palavras-chave: Pessoas com Deficiência; Adaptação Curricular; Língua Portuguesa.

ABSTRACT

The teaching of the Portuguese language in the lives of people with disabilities in the Municipal Public Education Network aims to develop, adapt and make the curriculum, contents, methodologies and assessment of inclusive learners more flexible. This importance is given in practice, welcoming the diversity found in the classroom. Furthermore, it is recommended to think of the Portuguese language as the main initial aid in the evolution as a human being. Guidance is needed for this follow-up, so that such curricular adaptations are built within the expected objectives and contents, based on the title textual genre. It is assumed that with such suggestions, the teacher of the Portuguese language of ordinary education, favors their pedagogical development, enabling these students with disabilities to progress in inclusive education.

¹ Udimeire dos Santos - Faculdades Integradas Potencial – FIP – Graduanda do Curso de Letras – udimeire.beatriz@yahoo.com.br

² Márcia Maria Martinelli – Doutora em Língua Portuguesa - Professora das Faculdades Integradas Potencial - FIP - nos Cursos de Letras e Pedagogia – martinellimarcia@yahoo.com.br

³ Lúcia Matias da Silva – Doutora em Educação – Professora das Faculdades Integradas Potencial – FIP – nos cursos de Letras e Pedagogia – luciamatias@yahoo.com.br

⁴ Sandra Maria Barbosa Farias – Mestre em Língua Portuguesa – Professora das Faculdades Integradas Potencial – FIP – no curso de Letras – profsandra12@yahoo.com.br

⁵ Denise de Almeida Prado - Doutora em Educação – Coordenadora dos Cursos de Licenciatura das Faculdades Integradas Potencial – FIP – dhelui@gmail.com

⁶ Jocimar Fernandes – Mestre em Pesquisa Operacional e Inteligência Computacional – Diretor Acadêmico das Faculdades Integradas Potencial – FIP – jocimarfernandes@gmail.com

Keywords: Disabled peoples; Curriculum adaptation; Portuguese lan.

1 INTRODUÇÃO

A discussão levantada nesta pesquisa sobre leitura e escrita, é um assunto presente em estudos e debates em variadas áreas de conhecimento, especialmente, no campo de pesquisas de ensino da Língua Portuguesa. Dessa forma, tornou-se um hábito discutir questões acerca da leitura e escrita no ambiente em que seja acolhido o educando inclusivo, em busca de novas alternativas, para assim, conseguir alcançar as demandas e o desenvolvimento das habilidades, compreendendo cada vez mais o processo de letramento.

Estudos apontam que compreender melhor o fenômeno do letramento é a melhor forma de desenvolver os indivíduos durante a escolarização. Mediante a esse fato, deve-se argumentar sobre o aprendizado do aluno com deficiência, pois devido ao empenho de estudiosos, tem-se tornado essencial e recente campo de estudos, sendo mencionado por vários estudiosos como assunto imediato e emergencial para estudos de pesquisas.

Há alguns anos, a pessoa com deficiência era tratada como incapaz, conhecida pelas suas limitações, o que acabava implicando suas habilidades para as práticas individuais e sociais (ALMEIDA, 2012). Essas dificuldades tornavam-se evidentes e consideráveis quando o assunto era a realização de tarefas do seu cotidiano, de maneira a atingir e prejudicar o seu aprendizado escolar e até as ações do autocuidado.

Com o processo de inclusão em evidência, muitos alunos com deficiência chegam às escolas em busca de uma formação necessária para se profissionalizar e realizar seus projetos de vida (OLIVEIRA; CAMPOS, 2016).

Quando se fala no ensino de língua portuguesa para alunos com deficiência e de desenvolvimento do letramento é necessário um olhar especializado, pois sabe-se que as dificuldades desses alunos inclusivos podem afetar as suas motivações. Assim, é imprescindível que se conheça a metodologia que será desenvolvida, uma vez que existe a demanda específica para que os alunos de inclusão se sintam acolhidos e possam evoluir em suas aprendizagens.

1.1 Metodologia

Esta pesquisa é de cunho descritivo, uma vez que foi construída mediante investigações bibliográficas que são essenciais para dar estrutura aos trabalhos acadêmicos, e assim, descobrir as suas características. Teixeira (2006).

Essa exploração deu-se início no primeiro semestre de 2020, por meio de bibliotecas virtuais de teses e dissertações, com o objetivo de encontrar meios para anunciar aos leitores se a questão levantada será de valor informativo ou não, tendo em vista que o propósito é transmitir informações de forma objetiva e segura. Levando em consideração o foco qualitativo, por meio de dados, pesquisa com perguntas e diálogos diretos. Foi realizada uma pesquisa na qual três professores da Escola Pública Municipal disponibilizaram-se a responder as cinco questões referentes ao ensino de língua portuguesa para alunos com deficiência.

O professor da disciplina de Língua Portuguesa deve analisar o desenvolvimento do aluno de inclusão no processo de ensino aprendizagem, distinguindo as maiores dificuldades desse aluno e, assim, descobrir estratégias viáveis para o seu aprendizado. Com a finalidade de entender e desenvolver um trabalho de forma mais plausível ao mundo inclusivo, por isso, faz-se necessário assimilar o que é inclusão.

À princípio, será abordado o significado do termo inclusão e o que ele representa na sociedade e para a educação. Descobrir como é o progresso do aluno com deficiência, diante das aulas de sua língua materna no âmbito escolar e da aprendizagem da fala e escrita.

Foram realizadas leituras, incluindo artigos, materiais bibliográficos, pesquisas com profissionais de língua portuguesa, referentes ao tema do ensino da língua portuguesa para os alunos inclusivos, principalmente, sobre os progressos e problemas enfrentados com a educação inclusiva em escolas públicas.

Uma dúvida frequente é descobrir se existem políticas públicas ativas que assegurem ao aluno com deficiência o direito à educação, de modo que seja promovido uma inclusão educacional de qualidade não só para os discentes com alguma deficiência como para todos os alunos, assim o ambiente escolar se tornará um ambiente acolhedor e democrático.

Um momento significativo deste trabalho é poder parar, analisar e observar como as unidades escolares estão conseguindo evoluir e aprimorar as estratégias pedagógicas, estabilizando uma educação inclusiva, mesmo que seja de forma lenta.

E por fim, só é possível uma educação de qualidade quando a escola e o professor aceitam e se envolvem no projeto de educação inclusiva. É de suma relevância o desenvolvimento do professor de língua portuguesa quando se trata de inclusão, de modo que o professor possa organizar propostas pedagógicas a fim de sustentar uma educação heterogênea.

Neste estudo, optou-se pela abordagem qualitativa, com a aplicação de um questionário formado por cinco perguntas abertas que foram respondidas por três professores da educação básica municipal, que trabalham ou já trabalharam com alunos com alguma deficiência, tanto no ensino fundamental como também no ensino médio.

As respostas desse questionário foram colhidas de forma individual, com três professores, as perguntas foram feitas fisicamente, em períodos distintos, matutino e vespertino, respondido em lugares diferentes, com exploração do espaço escolar, e de forma virtual, com horário agendado pelo professor entrevistado.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Inclusão

Nos últimos anos, surgiram muitos estudos e debates sobre a inclusão, educação inclusiva, mas o que realmente isso significa? Segundo o minidicionário da Língua portuguesa de Sérgio Ximenes, 2001, p. 519; incluir significa “por dentro”. Nisto consiste um processo de inserção; logo, o termo inclusão se refere a “introduzir, abranger, relacionar e compreender”, contexto este que faz menção à inclusão de pessoas em algum lugar, incluir é “inserir alguma coisa em algum lugar”, neste caso, refere-se ao processo formal e constante para envolver as pessoas com deficiências (PcD) nas escolas, criando ferramentas e mecanismos para incluí-las ao seio social e educacional.

Quando o assunto é inclusão deve-se sair do conceito tradicional, afinal, a escola tem uma imensa participação na evolução e desenvolvimento pessoal destes indivíduos, deixando de tratá-los como diferentes, porém aceitando o mundo educacional das diferenças, como revela Mantoan, “Inclusão é sair das escolas dos diferentes e promover a escola das diferenças”.

2.2 O desafio de ensinar Língua Portuguesa para pessoas com deficiência

Instruir um aluno inclusivo na linguagem escrita é um desafio, principalmente, quando o discente desconhece a língua oral, como afirma um professor entrevistado nesta pesquisa, afirma que, muitas vezes, não sabe o que fazer com esse aluno. As principais dificuldades dos alunos inclusivos se originam da falta de conhecimento da língua portuguesa falada e escrita.

De acordo com Soares (2010, p. 39),

O letramento pode ser compreendido como resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita e o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.

É importante ressaltar que nem todos os alunos inclusivos conseguem alcançar os mesmos resultados que os alunos sem deficiência, os estudantes com deficiência têm a necessidade de estar presente em todas as aulas, pois ao perderem uma aula, suas dificuldades em acompanhar o conteúdo pedagógico aumentam.

Se o aluno ainda não conseguiu desenvolver um texto, a função do orientador é fazer com que esse aluno coopere com outras atividades, como realizar ditado, listas ou frases sobre o assunto abordado. Construção de pequenos textos em grupos também ajudam o aluno a se desenvolver melhor na escrita, isso sem falar que, o momento de interação com os colegas é de extrema relevância para o desenvolvimento da fala do aluno inclusivo.

É válido lembrar que o aluno de inclusão precisa contar com o suporte visual da escrita. O docente tem de fichar todas as atividades, utilizando recursos alternativos como alfabeto móvel, letras em diferentes cores e tamanhos para diferenciar partes distintas de uma frase. Outra medida essencial, também, é deixar que o discente de inclusão se acomode nas primeiras cadeiras, assim, não ficará disperso e prestará atenção na aula, por um curto período de tempo, mas cada minuto é precioso para o seu aprendizado; essa é uma forma

de trabalhar em sincronia com seu dia a dia, dando-lhe autonomia e independência em seu cotidiano.

Ao propor um modelo ideológico de letramento, nessa pesquisa, foi possível obter avanços e os sujeitos compreenderam a importância da leitura e da escrita em suas vidas. As experiências com leitura e escrita precisam ser mais elaboradas e trabalhadas, pois foi possível obter avanços e isso pode levar a questionar a maneira como as escolas têm trabalhado suas práticas pedagógicas, pois esses sujeitos tinham mais de 5 anos de frequência à escola e conseguiam somente escrever palavras e lê-las, sem conhecer seus sentidos e significados e, mais ainda, sem perceber de que modo a leitura e a escrita poderiam inserir-se em suas práticas sociais quotidianas. (SHIMAZAKI, 2006, p. 169).

Chega um determinado período em que é esperado que o aluno com deficiência seja capaz de escrever textos coerentes, mesmo que simples. Devido às diferenças estruturais entre língua de sinais e língua oral, é comum que o aluno surdo tenha dificuldades para escrever textos coesos, de acordo com Tovar (2000), seus limites o impossibilitam de adquirir a linguagem escrita. O autor relata que o aluno surdo tem plena sabedoria da necessidade e da satisfação que traz a linguagem escrita, contudo, para que esse processo tenha progresso é importante que o professor tenha disponibilidade de tempo para trabalhar com esse aluno inclusivo e, assim, poder voltar a sua atenção a necessidade desse aluno, fazendo um acompanhamento por viés de leituras de contos, produção de bilhetes, cartões, consulta a anúncios, rótulos, etiquetas e livros em sua presença. Esse momento é essencial no desenvolvimento desse aluno e, durante esse aprendizado, não se deve esquecer de que, a princípio, a língua de sinais é uma peça fundamental nesse processo, afinal, é através da língua de sinais que os textos vão criando vida e vai obtendo o seu significado. Poucos conseguem fazer o uso correto de morfemas e as ligações entre palavras, orações e parágrafos. O mais importante é atentar para a coerência nas produções, mas isso não quer dizer que o educador não precise elaborar atividades regulares de leitura e de reestruturação de texto, para que o aluno se aproprie cada vez mais da língua portuguesa escrita considerada como segunda língua para os usuários de Libras.

[...] Apesar de verificarmos gêneros como música, bilhetes, cartas, rótulos, biografias, jornais, anúncios, formulários, questionários, listas, receitas culinárias, poemas, contos, entre outros, não há uma ligação com os PCNs (1997) quanto à Análise e reflexão sobre a língua, uma vez que os conteúdos gramaticais elencados no plano estão

descontextualizados da produção do texto, quando o aluno, através da mediação do professor, poderia atribuir maior coesão e coerência à sua produção, refletindo sobre as regularidades da língua, desenvolvendo atividades epilinguísticas e metalinguísticas. (SANTANNA, 2011, p. 103).

Pois o mais esperado é que esses estudantes cheguem ao Ensino Médio capazes de reconhecer e interpretar textos em diversos gêneros biográficos, científicos, jornalísticos, crônicas, poesia, relatos históricos etc. O aluno inclusivo terá a necessidade de comandar o uso da escrita da língua portuguesa para elaborar experiências que expliquem a própria existência. Desenvolver técnicas e incentivar o desenvolvimento da escrita de notícias, textos opinativos ajudam o aluno durante o processo de aprendizagem.

Svartholm (2003) defende que o discurso da linguagem escrita é o texto e, por isso, o objetivo no aprendizado da linguagem escrita deve estar ligado a habilidade de criar textos, é aqui que se percebe a importância de se trabalhar com frequência o texto em interações na linguagem de sinais. Essa prática faz com que os alunos formulem hipóteses e questionamentos sobre como é o funcionamento da língua escrita.

O acesso do aluno inclusivo no Ensino Médio deve respeitar as limitações de cada aluno, pois o mesmo precisa ser capaz de pensar acerca dos aspectos mais importantes da língua portuguesa. Mas é essencial não esquecer que o processo de ensino aprendizagem da pessoa com deficiência não é e nem será o mesmo dos alunos sem deficiência.

Muitas vezes, o professor não deixa claro para os alunos inclusivos sobre a atividade a ser realizada, isso faz com que esse aluno fique perdido, não avançando o seu processo de conhecimento.

A falta desse tipo de conhecimento (explicitado para o aluno) resulta em pseudo aprendizagem em que não há elaboração de conhecimento baseado em princípios, quando, por exemplo, o aluno não consegue ver o propósito do que está acontecendo em sala de aula. (SANTANNA, 2011, p. 114).

Falando em dificuldade, percebe-se isso com frequência em alunos mudos, pois eles têm uma condição linguística diferenciada, inclusive, eles são amparados pelo Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que exige que a língua portuguesa seja ensinada como a 2º

língua a esses alunos em diferentes níveis de instrução, direcionado pelo docente bilíngue que tenha capacidade e aptidão para esta tarefa.

2.3 A Língua Portuguesa e o processo de inclusão

O ensino da língua portuguesa na educação inclusiva é fundamental, assim como em outras modalidades de ensino. Esse ensino centra-se no objetivo de formar leitores e produtores de textos verbais e não verbais, tal fato torna-se ainda mais urgente quando se trata da educação especial. O ensino de leitura e de escrita às pessoas com deficiências deve oferecer atividades compatíveis às possibilidades e aprendizagens do estudante em busca de atender às diferentes demandas.

Há alguns anos, a pessoa com deficiência era considerada um ser incapacitado, sua maior característica era a sua limitação devido ao seu mau desenvolvimento intelectual, motor, cognitivo, problemas em adaptar-se, prejudicando o seu aprendizado nas práticas pedagógicas e sociais do seu cotidiano (ALMEIDA, 2012). Isso faz com que haja obstáculos na realização de exercícios diários, com a probabilidade de encontrar diferentes limitações no aprendizado escolar até em ações do autocuidado.

A língua portuguesa, como língua materna, é a principal ferramenta de comunicação, faz-se necessário o ensino da leitura e escrita, já que, na sociedade, as relações sociais estão centradas na escrita.

Para os alunos com deficiência a flexibilização curricular em língua portuguesa facilita a aprendizagem, pois serão levadas em conta as diversidades, as singularidades e as diferenças dos alunos, respeitando o tempo de aprendizagem e, assim, buscar uma metodologia que favoreça o processo.

No processo de inclusão, o ensino da língua portuguesa tem como papel dar autonomia ao estudante, para que ele possa decodificar, compreender e fazer o uso adequado da linguagem, entretanto sem pressioná-lo, nem criar expectativas dentro das suas possibilidades.

Conseqüentemente, sobre o olhar das Novas Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica, a flexibilização curricular é considerada como:

Possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais.

Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adaptações curriculares implicam a planificação pedagógica e as ações docentes fundamentadas em critérios que definem o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno (BRASIL, 2001, p.33).

Para desenvolver o uso da língua materna é preciso trabalhar com as linguagens, os códigos e suas tecnologias e, esse é um desafio quando se trata da educação inclusiva, pois quanto maiores são as dificuldades do aluno, mais espera-se do professor.

A autonomia do educando deve ser a meta do educador, que busca no desenvolvimento da língua materna não estigmatizar os erros e incompreensões do aluno, mas deve estimular, criar e oferecer condições que tornem a aprendizagem da língua possível e concreta, criando possibilidades para enriquecer o próprio vocabulário, despertar também o aspecto da oralidade, da escrita e da interpretação e, sobretudo da interação.

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 2001, p. 21).

Desse modo, o uso de variados recursos didáticos na realização da prática pedagógica da Língua Portuguesa torna-se aliado para alcançar os objetivos sugeridos, especialmente, quando o aluno inclusivo faz parte da vivência escolar, a flexibilidade curricular é fundamental no processo de auxiliar o aluno com deficiência em sua aprendizagem e, por fim, são criados métodos com a intenção de compor e garantir que o trabalho do ensino da língua portuguesa seja exercido de modo adequado, conforme a limitação de cada aluno. Mesmo que existam situações traumáticas vividas no momento em que há a necessidade de comunicar-se oralmente ou por meio da escrita, a disciplina de língua portuguesa desempenha um papel essencial, principalmente, para pessoas com deficiências (PcD) .

A transmissão do conhecimento da língua materna deve oportunizar e apresentar ao estudante os diversos modos de discurso, valorizando o uso a língua, nas mais variadas conjunturas sociais, tornando-o incluso nas múltiplas possibilidades no uso da mesma, junto com as suas

funções e objetivos, por meio de acontecimentos diversos, incluindo o contato da escrita de várias maneiras, em diversos espaços e de maneira variada.

[...] O significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento. (VIGOTSKI, 1998, p. 151).

2.4 Leitura e escrita

2.4.1 Desenvolvimento de alunos inclusivos

Atualmente, o sistema de ensino tem procurado colocar em prática todo o avanço alcançado no decorrer dos últimos anos e traz um novo olhar para o desenvolvimento pedagógico, transformando o ensino tradicional em uma educação inclusiva, respeitando as diversidades, limitações físicas, intelectuais, socioculturais de cada um.

O novo educador talvez tenha de incluir, duas tarefas que, mesmo distintas, são complementares. Uma diz respeito à reconstrução de seu próprio perfil enquanto profissional da educação e, a outra, em exercitar uma verdadeira aeróbica dos neurônios no sentido de descobrir e desconstruir imprimings paradigmáticos que impedem novas e ampliadas “sinapses cognitivas” de alunos cada vez mais ávidos em expor suas subjetividades, seus mapas cognitivos autobiográficos e de compreender o conteúdo das disciplinas científicas por via da partilha e da co-produção. (ALMEIDA, 1997, p.42).

Durante o processo de aprendizagem, a disciplina de língua portuguesa é fundamental no processo de alfabetização e, sobretudo, na leitura, escrita e comunicação dos estudantes. Sendo essencial que os educadores possibilitem, estimulem e incluam todos os alunos nessa aprendizagem, independentemente, do grau da deficiência apresentada pelo estudante, auxiliando-o na prática pedagógica diversificada a trazer conhecimentos para o aluno de maneira objetiva, destacando a importância da leitura, da escrita e do conhecimento em suas variações.

É necessário acompanhar e observar o comportamento e o desenvolvimento da criança, pois o aprendizado depende de tempo, de dedicação e de respeito de todos envolvidos nesse processo, valorizando cada conquista do aluno, fazendo com que haja uma progressão diária. Dentro dessa perspectiva, o ensino da língua portuguesa, também precisa ser inclusivo na prática, buscar alternativas ao modelo tradicional de ensino para oferecer situações de

aprendizagens efetivas com estratégias, a partir da realidade de cada aluno, afirma Moema Karla Oliveira Santana.

O material denominado “Atendimento Educacional Especializado-Deficiência Mental “SEESP/SEED/MEC (2007) Formação Continuada a Distância de Professores Para atendimento Especializado, no cap. II intitulado: A emergência da leitura e da escrita em alunos com deficiência mental traz concepções sobre a leitura, letramento e a produção escrita, há a informação de que “Os alunos com deficiência mental são capazes de produzir textos próprios do nível alfabético, apesar de seus registros evidenciam fragilidade em solucionar, controlar e organizar suas ideias com coerência [...]” (Mec, 2007, p.65).

“As pesquisas apresentadas sobre as produções de estudantes, nesse caso, deficiência intelectual (DI) mostram que a leitura e a escrita destes conferem um caráter singular: há de fato questões que a escola considera que devem ser resgatados, mas a análise dos trabalhos citados aponta para um cenário favorável no que concerne à aprendizagem de língua portuguesa, mesmo com os estudos médicos indicando dificuldades quanto à comunicação dos sujeitos com DI em qualquer contexto” (Santana, Moema Karla, 2011, p.17).

2.5 Flexibilização curricular em inclusão escolar

A flexibilização curricular não pode ser entendida como uma mera modificação ou acréscimo de atividades complementares na estrutura curricular, mas uma adequação curricular que leva em conta a diversidade que compõe o perfil dos educandos.

Flexibilizar o currículo compreende uma nova relação entre os sujeitos envolvidos no ensino e na aprendizagem, assim como possibilita outras formas de operacionalização do projeto político pedagógico. Para Alencar 2015,

[...] os sujeitos conhecem materiais escritos, os quais perpassam por diferentes instrumentos técnicos semióticos – cadernos, livros, jornais, celulares, computadores –, mas nem todos acessam esses materiais da mesma forma. Todos passaram pelo processo de escolarização, contudo, o contexto vivenciado para além da instituição escolar é distinto. As condições objetivas de vivências com a leitura e escrita são diferentes. Nem todos os pais ou responsáveis pelos sujeitos de pesquisa acessaram a escolarização, a apropriação de conhecimentos científicos produzidos historicamente pelo homem e, por conseguinte, ao letramento, seja ele numa perspectiva autônoma ou ideológica, como preconizado pela literatura científica da mesma forma. E isso se reflete na forma como as mediações se efetivam ou não, pois quando a mesma não tem uma intencionalidade dificilmente influencia positivamente no desenvolvimento das FPS de forma a potencializar a zona de desenvolvimento proximal [...] (ALENCAR, 2015, p. 128).

Para o aluno inclusivo, a adequação da língua exige uma série de adaptações e um acompanhamento contínuo da parte dos professores e, sobretudo, uma visão de currículo como conjunto de atividades intencionalmente desenvolvidas para o processo formativo, o que ainda é um desafio para os educadores. Afinal, ensinar o processo de leitura, escrita e interpretação de textos para as pessoas sem qualquer tipo de deficiência já é um desafio.

3 RESULTADOS - ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS

Para os professores entrevistados, o ensino da língua portuguesa para crianças com deficiências tem sido desafiador. Como relata a professora S.A., “escola e os professores, embora não estejam preparados para enfrentar uma sala de aula com alunos de inclusão, com variadas deficiências, tentam ao máximo fazer com que esses alunos alcancem o mínimo de conhecimento esperado, pois é sabido que a realidade da inclusão, na sua totalidade, torna-se difícil de ser atingido. Devido às suas experiências profissionais em sala, S.A. diz que o professor e a escola não estão preparados para trabalhar com alunos que apresentam algum tipo de deficiência, uma vez que essa deficiência pode variar em suas dificuldades e laudos. Contudo o docente procura oferecer condições básicas e necessárias para que o aluno seja incluído, através da leitura, imagens com associação às palavras e à sua utilidade, música, dança, trocas de ideias e conhecimento, pois o aluno sempre traz uma bagagem de conhecimento que pode ser usada como caminho a seguir e, através desse caminho, traça-se o conteúdo a ser oferecido de maneira real.

Como já era de se esperar, as opiniões se divergem ou se complementam. E.S., a segunda entrevistada, afirma que evidencia a falta de capacitação e planejamento coletivo do grupo de docentes “Como os professores não foram formados para tal função, existe em seu meio muito desconforto, pois, muitas vezes, não sabem lidar com o aluno inclusivo, por isso a questão relacionada à adaptação é bem complexa, não há um planejamento coletivo, cada professor faz o planejamento da maneira que achar conveniente”.

O tempo reduzido de trabalho em cada sala tem sido apontado como outro fator que dificulta o desenvolvimento do professor de língua portuguesa com os alunos inclusivos. “O cotidiano de um professor de língua portuguesa é bem corrido, afinal seu tempo é reduzido em apenas 50 minutos, sendo assim, não dá para acompanhar um aluno inclusivo na sua íntegra, isso

dificulta o aprendizado, uma vez que, mesmo tendo direito a um professor auxiliar ou um auxiliar de classe, essa realidade não acontece”.

A cada relato dado ficou bem perceptível a dificuldade de cada professora ao lidar com aluno inclusivo, principalmente, por não serem alfabetizadoras. Contudo, a escola acaba exigindo desse professor um compromisso e responsabilidade, mesmo que seu domínio não seja esse, a cobrança é tanta que o orientador acaba se sentindo pressionado a fazer algo que não domina. Afinal, não se trata apenas de deficiências simples, trabalhar com inclusão é um desafio constante, sobretudo, quando o aluno de inclusão se joga no chão, tem transtorno bipolar, paralisia cerebral, deficiência intelectual etc.

Foram passados relatos bem importantes, que marcam e marcaram a vida de muitos professores, tanto para o bem quanto para o causador de muitos traumas. Como fica explícito no depoimento da próxima docente entrevistada. A.M. assevera que: “As salas são cheias, sem auxiliares para ajudar com esses alunos. Isso sem relatar a dificuldade em se ter materiais impressos para que o aluno de inclusão possa tentar acompanhar o processo de ensino aprendizagem, houve episódios em que o próprio professor arcou com as despesas para amparar esse aluno com apostilas. Existe a parte burocrática desse processo, o professor ainda tem de preencher relatórios sobre esses alunos e, não raro, dar informações do que não acontece, o chamado portfólio”.

A professora A.M. acredita que, “mesmo que sejam feitas adaptações curriculares para os alunos inclusivos, isso não faz com que eles atendam a todas as expectativas e demandas. Se faz necessário o acompanhamento de um profissional especializado para que as adaptações aconteçam de acordo com a necessidade individual do aluno, procura-se conhecer a rotina e convívio social dele, para assim poder abordar temas do seu cotidiano. Com o acompanhamento correto, existe a possibilidade de êxito para o aluno inclusivo, por meio de leitura e escrita”.

Analisando todos os relatos dados nessa entrevista, entende-se que nem sempre se pode contar com o apoio necessário para atender as demandas mínimas, tais como: materiais

adaptados para a necessidade individual, materiais impressos, livros didáticos e paradidáticos, ilustrados, gibis etc.

Além da falta de materiais, existe também a falta de um acompanhamento profissional especializado ou pelo menos uma especialização acessível aos professores atuantes, para que fossem orientados e desenvolvessem um trabalho voltado para aquela necessidade específica.

Embora diante de todas as dificuldades relatadas pelos professores, estes são unânimes em afirmar que, as crianças com deficiência têm potencialidade para aprender, contudo a estrutura de trabalho oferecida pelo sistema de ensino e as políticas públicas inviabilizam esse processo, à medida que não oferece capacitações para os docentes, estruturas físicas, apoio pedagógico, psicológico e atendimento multidisciplinar diário a esse discente de inclusão.

Mittler afirma...

(...) no campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda existe um longo caminho a ser percorrido para que o professor de língua portuguesa, assim como os demais, conquiste o sucesso almejado, uma vez que a satisfação de um professor é ver um resultado positivo de seu trabalho pedagógico, não só para as crianças com deficiência, como para aquelas que não têm deficiência alguma.

Ao condutor, cabe a prioridade de zelar pela capacidade de se sensibilizar com as dificuldades do outro, contudo sabe-se que isso não depende apenas dos seus esforços. Para que a escola contribua efetivamente para o desenvolvimento do educando com eficiência, faz-se necessário reinventar os modos de olhar para o perfil dessa criança, adequar o currículo de forma que permita a autonomia desse estudante, buscar novas metodologias que correspondam às necessidades do aluno com deficiência e formas de o avaliar.

Neste cenário de constantes mudanças, o papel da escola e do professor também sofrem mudanças, desse modo, há que se repensar a formação inicial e continuada e as condições de trabalho daqueles que interferem diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

Diante da constatação de que os docentes não se sentem preparados para inclusão, conseqüentemente, para a flexibilização curricular conforme depoimento da pesquisa aqui realizada, há uma urgência de uma política de formação inicial e continuada de qualidade, que seja permanente e que oportunize debates com as instituições de ensino superior. Planejamento do currículo construído e reconstruído coletivamente. O que só deverá ser eficaz quando educadores e educandos reconhecerem procurar colocar em prática as ideias propostas pela Educação Inclusiva.

Portanto, dependendo da deficiência do aluno inclusivo, ele é capaz de se destacar em várias situações, mesmo em meio às suas limitações, os educandos inclusivos são capazes de participar de teatros, com falas curtas e simples, danças, campeonato de poemas e poesias, desde que esteja sendo acompanhado de maneira multidisciplinar.

5 REFERÊNCIAS

ALENCAR, G. A. R. **Sentidos e significados da alfabetização e letramento de adultos com deficiência intelectual**, São Carlos, 2015.

ALMEIDA, G. P. **Neurociência e sequência didática Para a Educação Infantil**. Livraria Click Books Ltda: Ribeirão Preto, 2012.

BEYER, Hugo Otto. **Da integração escolar à educação**. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 76.

BRASIL, **Avaliação para a identificação das necessidades educacionais especiais**. Secretaria de Ed. Especial. Brasília: MEC/ SEESP, 200. Ministério da Educação.

BRASIL, **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP, 2001.

BRASIL, **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/ SEESP, 2001.

BRASIL, **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras**, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Tradução: Windy Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

- SANTANNA, M. K. **A Língua Portuguesa na Educação Especial: problematizando leitura, escrita e mediação**. 2011. 163f. In: www.repositorio.jesuita.org.br, 2011
- SHIMAZAKI, E. M. **Letramento em jovens e adultos com deficiência mental**. 2006. 188f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo: São Paulo, 2006.
- SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro. n. 25, p. 5-17, abr, 2004.
- SVARTHOLM, K. **Como leerles a los sordos?** In: www.sitiodesordos.com.ar, 2021.
- TOVAR, L. A. **La Lengua escrita como segunda lengua para el niño sordo**. IN: Revista El Bilingüismo de los sordos, V. 1, nº 4. Santa Fe de Bogotá: INSOR, 2000.
- VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- XIMENES, Sérgio. **Minidicionário Ediuoro da língua portuguesa**. 2º Edição Revista Reforma. São Paulo. 2000.



Rua José Augusto Pedroso, 44
Vila São Francisco de Assis, Cotia - SP
www.fipcotia.edu.br



(11) 4614-1340



(11) 94749-3003



/fipcotia



@fipcotia