

Patricia Ferreira dos Santos  
(Organizadora)

# LEITURA, LITERATURA E PRODUÇÃO TEXTUAL:

práticas pedagógicas inovadoras

Volume 4



**AYA EDITORA**

**2023**

**Patricia Ferreira dos Santos**  
(Organizadora)

**Leitura, literatura e  
produção textual: praticas  
pedagógicas inovadoras**

**Vol. 4**

**Ponta Grossa**  
**2023**

---

## **Direção Editorial**

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

## **Organizadora**

Prof.ª Ma. Patricia Ferreira dos Santos

## **Capa**

AYA Editora©

## **Revisão**

Os Autores

## **Executiva de Negócios**

Ana Lucia Ribeiro Soares

## **Produção Editorial**

AYA Editora©

## **Imagens de Capa**

br.freepik.com

## **Área do Conhecimento**

Linguística, Letras e Artes

---

## **Conselho Editorial**

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva

*Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí*

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza

*Centro Universitário Santa Amélia*

Prof.ª Dr.ª Andréa Haddad Barbosa

*Universidade Estadual de Londrina*

Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz

*Faculdade Sagrada Família*

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos

*Instituto Federal do Amapá*

Prof.º Dr. Carlos López Noriega

*Universidade São Judas Tadeu e Lab. Biomecatrônica - Poli - USP*

Prof.º Dr. Clécio Danilo Dias da Silva

*Centro Universitário FACEX*

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria De Genaro Chirolí

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota

*Universidade Federal de Sergipe*

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis

*Universidade do Estado de Minas Gerais*

Prof.ª Ma. Denise Pereira

*Faculdade Sudoeste – FASU*

Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig

*Universidade Federal do Paraná*

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos

*Universidade Federal do Amapá*

Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva

*Universidade Estadual de Londrina*

Prof.º Dr. Gilberto Zammar

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, IF Baiano - Campus Valença*

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza

*Universidade Federal de Sergipe*

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso

*Universidade de Santa Cruz do Sul*

Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues

*Faculdade Sagrada Família*

Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão

*Faculdade Santa Helena*

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior

*Universidade Federal de Roraima*

Prof.º Me. Jorge Soistak

*Faculdade Sagrada Família*

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra

*Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Ubajara*

Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti

*Universidade Federal do Paraná*

Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim

*Faculdade Sagrada Família e Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais*

Prof.ª Ma. Lucimara Glap

*Faculdade Santana*

---

---

**Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho**

*Universidade Federal Rural de Pernambuco*

**Prof.º Me. Luiz Henrique Domingues**

*Universidade Norte do Paraná*

**Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa**

*Instituto de Tecnologia e Pesquisa, ITP*

**Prof.º Dr. Myller Augusto Santos Gomes**

*Universidade Estadual do Centro-Oeste*

**Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch**

*Faculdade Sagrada Família*

**Prof.º Dr. Pedro Fauth Manhães Miranda**

*Universidade Estadual de Ponta Grossa*

**Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes**

*Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus Parauapebas*

**Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani**

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

**Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira**

*Instituto Federal do Acre*

**Prof.ª Ma. Rosângela de França Bail**

*Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais*

**Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens**

*Faculdade Sagrada Família*

**Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares**

*Universidade Federal do Piauí*

**Prof.ª Dr.ª Silvia Aparecida Medeiros  
Rodrigues**

*Faculdade Sagrada Família*

**Prof.ª Dr.ª Silvia Gaia**

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

**Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira  
Miranda Santos**

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

**Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues**

*Instituto Federal de Santa Catarina*

---

© 2023 - **AYA Editora** - O conteúdo deste Livro foi enviado pelos autores para publicação de acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição *Creative Commons* 4.0 Internacional (**CC BY 4.0**). As ilustrações e demais informações contidas nos capítulos deste Livro, bem como as opiniões nele emitidas são de inteira responsabilidade de seus autores e não representam necessariamente a opinião desta editora.

---

L5339 Leitura, literatura e produção textual: praticas pedagógicas inovadoras [recurso eletrônico]. / Patricia Ferreira dos Santos (organizadora) -- Ponta Grossa: Aya, 2023. 92 p.

v.4

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-5379-337-8

DOI: 10.47573/aya.5379.2.238

1. Leitura - Estudo e ensino. 2. Yousafzai, Malala, 1997. 3. Literatura de cordel brasileira. 4. Crianças – Desenvolvimento. 5. Jogos educativos. 6. Educação de crianças. 7. Atividades criativas na sala de aula. 8. Literatura – Estudo e ensino. 9. Leitura - Aspectos sociais. I. Santos, Patricia Ferreira dos, II. Título

CDD: 306.488

---

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

---

## **International Scientific Journals Publicações de Periódicos e Editora LTDA**

### **AYA Editora©**

CNPJ: 36.140.631/0001-53

Fone: +55 42 3086-3131

WhatsApp: +55 42 99906-0630

E-mail: contato@ayaeditora.com.br

Site: <https://ayaeditora.com.br>

Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557

Ponta Grossa - Paraná - Brasil

84.071-150

# SUMÁRIO

Apresentação..... 8

## 01

Proposta de intervenção “Malala, a menina que queria ir para a escola” ..... 9

Diego Paulo Ambrozio  
Renata Bazaque Rezende  
Waldete Aparecida Bassi de Carvalho

DOI: 10.47573/aya.5379.2.238.1

## 02

Nas Linhas do Cordel: proposta intercultural para a aula de E/LE..... 24

Isabela Cristina Tavares da Silva  
Kaio César Pinheiro da Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.238.2

## 03

Formação docente para o ensino de produção textual com recursos digitais..... 32

Jorge Wilson Conceição

DOI: 10.47573/aya.5379.2.238.3

## 04

Análise da conversação em gêneros digitais: um estudo baseado em conversações do Facebook ..... 44

Gabriel Sobral de Oliveira  
José Jonatas dos Santos  
Marcos Antonio da Silva  
Melk Andrade Costa  
Thiago Costa Espíndola  
Sley Gabriella Lopes de Souza  
DOI: 10.47573/aya.5379.2.238.4

# 05

**Mídia, linguagem e mulheres – violência doméstica e desigualdades de direitos: aprendendo com a informação ..... 54**

Jéssica de Oliveira Sousa  
Tatianny Alves Mendes  
Thiago Jose Rodrigues  
Werlon Sousa Diniz Lacerda  
Elaine Nicolodi

DOI: 10.47573/aya.5379.2.238.5

# 06

**Uma análise discursiva de técnicas de subjetivação/ identidade no discurso da culinária Light/Diet..... 65**

Edileide de Souza Godoi  
Emmanuele Monteiro  
Maria Emmanuele Rodrigues Monteiro

DOI: 10.47573/aya.5379.2.238.6

# 07

**Diálogos acerca da ludicidade na educação infantil e como esta ferramenta aperfeiçoa as competências comunicativas das crianças ..... 78**

Patricia Ferreira dos Santos  
Hewelyne Lucena Santos  
Dágila Dutra dos Santos  
DOI: 10.47573/aya.5379.2.238.7

**Organizadora ..... 86**

**Índice Remissivo..... 87**

---

# Apresentação

---

É com grande satisfação que apresentamos o volume 4 da obra **“Leitura, literatura e produção textual: práticas pedagógicas inovadoras”**. Nesta edição, avançamos em nossa jornada exploratória, cruzando os caminhos da literatura, da pedagogia e do contexto social em constante evolução.

Começamos com a inspiradora história de Malala, a jovem que lutou pelo direito à educação. Sua narrativa nos faz refletir sobre a importância da escola na formação de indivíduos conscientes e ativos na sociedade.

Em seguida, somos levados às linhas do cordel, um rico instrumento pedagógico intercultural. Aqui, a arte literária popular se revela uma poderosa ferramenta para o intercâmbio cultural e linguístico, proporcionando uma aprendizagem significativa e enriquecedora.

A necessidade de preparar os educadores para a era digital é o foco da discussão subsequente. Enfatizamos a importância de adaptar as práticas pedagógicas tradicionais às novas tecnologias e exploramos os desafios inerentes a essa adaptação.

Avançando em nossa exploração, nos deparamos com uma análise aprofundada da linguagem em um contexto digital, especificamente em conversações no Facebook. Este é um olhar atento à forma como interagimos socialmente na era da internet.

Em seguida, lançamos um olhar crítico sobre a representação da violência doméstica e a desigualdade de gênero na mídia. Este é um convite a pensar criticamente sobre a informação que consumimos e como ela molda nossa percepção do mundo.

A reflexão sobre o discurso da culinária Light/Diet nos oferece uma perspectiva nova sobre como a linguagem influencia nossa percepção da alimentação saudável e do corpo, abrindo caminho para uma discussão sobre identidade e subjetividade.

Concluimos com uma discussão sobre a importância do jogo na educação infantil, refletindo sobre como as atividades lúdicas podem ser usadas para promover o aprendizado e desenvolver habilidades comunicativas nas crianças.

Esperamos que este volume proporcione estímulos para o diálogo, a reflexão e uma compreensão crítica de questões contemporâneas no campo da pedagogia.

Desejamos a todos uma leitura enriquecedora.

**Prof.<sup>a</sup> Ma. Patricia Ferreira dos Santos**

*Organizadora*

## Proposta de intervenção “Malala, a menina que queria ir para a escola”

Diego Paulo Ambrozio  
Renata Bazaque Rezende  
Waldete Aparecida Bassi de Carvalho

### RESUMO

Este estudo apresenta uma proposta de intervenção didática, fundamentada em justificar a importância da literatura literária em sala de aula. A elaboração desta proposta foi pensada para os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, anos iniciais, e tem por objetivo promover a subjetividade do leitor juvenil, despertar o interesse nos alunos em apreciar obras literárias que contribuam para a formação e aprimoramento do leitor literário e propiciar reflexões sobre a realidade do mundo, sociedade e o contato com diferentes culturas. Neste sentido, o livro deve ser um espaço do encontro. Ele possibilita através da linguagem uma aproximação entre o eu e o outro, onde pode-se ouvir as várias vozes e diferentes discursos sociais. A obra escolhida para a proposta de intervenção foi “Malala, a menina que queria ir para a escola” de Adriana Carranca, ilustrada por Bruna Assis Brasil e publicada pela Editora Companhia das Letrinhas em 2015. A proposta de intervenção se apresenta no sentido de motivar os alunos a experimentarem a literatura como arte, dando liberdade de interpretação e de manifestar as suas emoções. Tendo como base teórica Micheletti (2000), Candido (2004), Compagnon (2009) e Rouxel (2018). Esta proposta de intervenção foi elaborada levando em consideração alguns momentos específicos com a leitura e os procedimentos para que os alunos compreendam o texto: a) motivação, b) leitura individual da obra e diários de leitura, c) a materialidade da obra, d) compreensão do leitor, e) retomada das interpretações iniciais do Diário de Leitura, f) um novo gênero com a mesma temática; g) ampliação do sentido da obra. Por fim, espera-se que os alunos experimentem aulas mais dinâmicas, promovendo uma nova visão, agradável e positiva, do ato de ler e que a suas experiências estéticas da literatura tenham sido ampliadas e a do professor também. Na medida em que se amplia o repertório literário dos alunos a literatura passa a ser entendida como arte e se expande ao longo da vida. Não basta o livro estar disponível na biblioteca escolar, mas deve ser lido, estudado, o aluno tem o direito de conhecer esse novo mundo. A literatura é a arte da palavra, é um instrumento que permite ao estudante a comunicação, a interação social, a expressão dos seus sentimentos, o acesso ao outro, transmite conhecimento de diferentes culturas e por si só promove mudanças internas no eu.

**Palavras-chave:** literatura literária. subjetividade. formação do leitor.



## ABSTRACT

This study presents a didactic intervention proposal, based on justifying the importance of literary literature in the classroom. The elaboration of this proposal was designed for the 5th-year students of Elementary School, initial years, and it aims to promote the young reader's subjectivity, arouse the students' interest in appreciating literary works that contribute to the formation and improvement of the literary reader, and provide reflections on the reality of the world, society and contact with different cultures. In this sense, the book should be a space for encounters. Through language, it enables the closeness between the self and the other, where one can hear the several voices and different social discourses. The work chosen for the intervention proposal was "Malala, a menina que queria ir para a escola," by Adriana Carranca, illustrated by Bruna Assis Brasil and published by Editora Companhia das Letras in 2015. The intervention proposal, theoretically based on Micheletti (2000), Candido (2004), Compagnon (2009), and Rouxel (2018), has the objective of motivating students to experience literature as art, giving freedom of interpretation and expressing their emotions. This intervention proposal was elaborated taking into account some specific moments of reading and procedures for the students to understand the text: a) motivation; b) individual reading of the work and reading journals c) materiality of the work; d) reader's understanding; e) resumption of the initial interpretations of the Reading Journal; f) a new genre with the same topic, and g) expansion of the meaning of the work. Finally, it is expected that students experience more dynamic classes by promoting a new, pleasant, and positive vision of the act of reading and also that both students and teacher had their aesthetic experiences of literature expanded. According as the students' literary repertoire increases, literature comes to be understood as art and expands throughout life. It is not enough for the book to be available at the school library, but it should be read and studied; the student has the right to know this new world. Literature is the art of the word. It is an instrument that allows the students to communicate, socially interact, express their feelings, access the other; it transmits knowledge of different cultures and by itself promotes internal changes in the self.

**Keywords:** literary literature. subjectivity. reader formation.

## INTRODUÇÃO

As discussões propostas neste artigo estão vinculadas à disciplina de "Literatura e Ensino" do Programa de Mestrado Profissional em Língua Portuguesa (PROFLETRAS) UEM. Este estudo apresentará uma proposta de intervenção didática, fundamentada em justificar a importância da literatura literária em sala de aula.

A elaboração desta proposta foi pensada para os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I e tem por objetivo promover a subjetividade do leitor juvenil, despertar o interesse nos alunos em apreciar obras literárias que contribuam para a formação e aprimoramento do leitor literário e propiciar reflexões sobre a realidade do mundo, sociedade e o contato com diferentes culturas.

Neste sentido, o livro deve ser um espaço do encontro. Ele possibilita através da linguagem uma aproximação entre o eu e o outro, onde poderá se ouvir as várias vozes e diferentes discursos sociais. A obra escolhida para a proposta de intervenção foi "*Malala, a menina que queria ir para a escola*" de Adriana Carranca, ilustrada por Bruna Assis Brasil e

publicada pela Editora Companhia das Letrinhas em 2015. A obra possibilitará ao aluno o contato com vários temas universais, a condição da mulher, as consequências da guerra, a intolerância religiosa, a educação como direito de todos, entre outros.

Diante dos aspectos apresentados, a escola tem um papel crucial na aproximação do leitor e a literatura, devendo aplicar atividades de leitura que se pautem pela apreciação estética da obra literária, e não na avaliação direta dos conhecimentos, contrapondo-se a visão escolarizada da literatura. A proposta de intervenção que será apresentada ocorrerá no sentido de motivar os alunos a experimentarem a literatura como arte, dando liberdade de interpretação e de manifestar as suas emoções. Tendo como base teórica Micheletti (2000), Candido (2004), Compagnon (2009) e Rouxel (2018).

A proposta de intervenção foi elaborada levando em consideração alguns momentos específicos com a leitura e os procedimentos para que os alunos compreendam o texto: a) motivação, b) leitura individual da obra e diários de leitura, c) a materialidade da obra, d) compreensão do leitor, e) retomada das interpretações iniciais do Diário de Leitura, f) um novo gênero com a mesma temática; g) ampliação do sentido da obra.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A literatura tem uma função humanizadora, “é como algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem” (CANDIDO, 2004, p.80). Ela ensina na medida em que atua. É um certo tipo de função psicológica. O homem tem uma necessidade universal de ficção e fantasia, e a fantasia se refere a uma realidade, tendo um viés ideológico.

As criações ficcionais e poéticas podem atuar de forma inconsciente na mudança da personalidade, atuando de maneira que não podemos avaliar (CANDIDO, 2004). Assim, sua função formativa está distante de ser apenas um ponto de vista pedagógico, “...ela age como impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela” (CANDIDO, 2004, p. 83).

É muito importante permitir que o aluno participe desse universo da ficção e da criação, para expressar seus sentimentos e como se apropriou da obra. “Essa atividade ficcionalizante permite compreender como o leitor se apropria do texto que lê e como ele faz o seu. E há também as pesquisas que trabalham com o texto leitor, resultado de apropriação do texto do autor para o leitor.” (ROUXEL, 2018, p. 283)

A literatura é uma forma de expressão de manifestar as emoções e a visão de mundo dos indivíduos e dos grupos. A literatura permite que o leitor se emocione, enxergue o outro e que pode torná-lo melhor, mais sincero e verdadeiro. Ela é considerada viva (COMPAGNON, 2009).

A literatura é considerada também como um instrumento de justiça e tolerância, pois contribui para a liberdade e para a responsabilidade do indivíduo, permite que escape da alienação e da opressão. O texto literário fala de mim e do outro, provoca compaixão, na leitura podemos nos identificar com o outro, ela possibilita sentir a felicidade e o sofrimento do outro (COMPAGNON, 2009, p.48).

A proposta de intervenção apresentada a seguir parte da ideia de motivar o aluno

a se encontrar com o texto literário (o livro), atribuindo-lhe significações. Quando o aluno é instigado a olhar para o seu universo e suas experiências abre-se uma ponte para internalizar o novo e assim reconstituir suas significações e aprendizagens. Como ressalta Micheletti (2000, p.15):

[...] Atribuir significações pressupõe uma reconstrução do texto que nos é apresentado. Esse processo envolve um mecanismo de decodificação e ativação de todos os conhecimentos de que o leitor dispõe. Assim ler um texto põe em ação todo conhecimento de mundo (aqui entendido como o conjunto de todas as experiências que se possui) [...].

Assim, após acessar o universo individual do leitor/aluno e fazer com que ele se encontre e se conecte com a literatura é importante dar espaço para que ele possa expressar livremente o que sentiu, achou e compreendeu da obra apresentada. Esse momento de liberdade é pôr em prática ações que trabalhem com a literatura literária. Uma forma de executar essa ação é através dos cadernos ou diários literários. Como nos diz Rouxel (2018,p. 285):

Esse reconhecimento do sujeito leitor se traduz pela importância concedida às atividades que oferecem acesso à expressão da subjetividade (que se trate de emoções ou pensamento): cadernos e diários de leitura (na maioria das vezes sem obrigação e desde a escola primária), abertura a manifestação do gosto, elaboração de um autorretrato ou de uma autobiografia de leitor[...] Tais práticas têm, portanto, importância na construção da identidade desses jovens [...].

Outra ação importante para a construção da identidade desse aluno leitor é propor questionamentos sobre o texto e permitir que em grupo na sala de aula discutam, reflitam e confrontem suas significações, contribuindo assim para a elaboração de sentido. “Essas trocas entre pares têm também o efeito de consolidar a comunidade de leitores e desenvolver os valores da cidadania”. (ROUXEL, 2018, p. 290).

Portanto, é preciso propiciar aos alunos experiências de leitura enriquecedoras, ativadoras da imaginação e do conhecimento do outro de si mesmo. É importante criar situações de leitura pautadas na ludicidade. Neste sentido, Micheletti (2000) nos diz que a leitura é:

“Ler é mesmo sujeitar-se ao risco, mas a aventura faz-se necessária, pois, assim como para Drummond (...) *O homem também revela-se / na torrente melódica, suplantado / seu escuro nascer, sua insegura / visão do além, tira da morte e do medo*. O homem também, e principalmente, se revela na sinfonia das palavras, no ritmo que elas estabelecem e nelas, se conhece, se reconhece e se supera. E a leitura é a ponte inconsútil, suspensa no ar, sustentada na razão e no sentimento, que conduz ao outro e a nós mesmo”. (MICHELETTI, 2000, p.18).

Portanto, a proposta de intervenção apresentada a seguir será muito importante para aquele professor interessado em explorar a leitura literária com os alunos e de formar um ser humano sensível, criativo, crítico e ativo na sociedade em que atua.

## DESCRIÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

### A- Motivação

Criação de uma linha do tempo autobiográfica

Retomar com os alunos o que é um texto biográfico e autobiográfico.

**Textos biográficos**<sup>1</sup>: são marcados pela narração e seguem a ordem cronológica dos acontecimentos da vida da pessoa biografada.  
**Autobiografia**<sup>2</sup>: é um gênero literário no qual o autor narra a própria vida, ou um pedaço dela. Uma autobiografia pode ser escrita em diversos formatos, como um diário, a partir de memórias, poemas e, até mesmo, canções.

Fonte: 1- <https://mundoeducacao.uol.com.br/biografias>  
2- <https://mesadoescritor.com/autobiografia/>

- Oralmente faça os seguintes questionamentos: O que é uma biografia? Já leram alguma? Sobre quem se costuma escrever textos biográficos? São ficcionais ou não?
- Organizar uma linha cronológica da vida do estudante (ano a ano).
- Sugerir que em casa com o auxílio e autorização dos pais ou responsáveis, eles escrevam um rascunho dos principais acontecimentos de suas vidas e depois selecionem fotografias para serem trazidas para a escola. Também é possível criarem ilustrações.
- Em sala de aula, eles darão o processo de criação.
- Fazer uma roda de conversa para que cada estudante apresente sua “**linha do tempo autobiográfica**”.
- Fazer uma exposição dos trabalhos para que os estudantes de turma de outros anos possam visualizá-los.

### B- Leitura dos paratextuais

Apresentar a imagem da capa do livro para os alunos retirando as informações escritas. Explore com os alunos a ilustração. Na oralidade, faça alguns questionamentos:

1. Quais elementos importantes da capa não estão presentes?
2. O que podemos ver na ilustração?
3. Onde você acha que são essas montanhas ao fundo?
4. A ilustração da capa é desenhada ou é uma foto?
5. A pessoa desenhada é uma criança ou um adulto?
6. É do sexo feminino ou masculino?
7. Como são as vestes dessa pessoa?
8. Você acredita que esta pessoa é brasileira?

9. O que tem em suas mãos?

10. Com base nas informações da ilustração, qual nome você daria a esse livro?

Agora explore com os alunos a capa completa do livro. Discuta para que comparem as respostas anteriores com as informações contidas na capa. Depois peça para que anotem no caderno as informações sobre o livro:

1. Nome do livro:

2. Autora:

3. Ilustradora:

4. Editora:

Oralmente faça as questões abaixo e peça para que os alunos registrem no caderno suas respostas.

1. Com base nas informações contidas na capa, do que se trata a história do livro?

2. Você acredita que este livro trata de fatos reais ou fatos inventados pela autora?

Leia em voz alta para a turma o texto presente na quarta capa. Escreva os nomes: “*Malala Yousafzai - Vale do Swat - Talibã - Adriana Carranca*”. Oralmente, junto com os alunos, levante as principais informações relacionadas a esses nomes na quarta capa.

Malala: quase perdeu a vida - ir para a escola- pai Ziauddin Yousafzai- defende o que acredita...

<p><b>Vale do Swat:</b> Paquistão; região bonita; conquistadores; guerreiros pashtuns...</p> <p><b>Talibã:</b> Grupo extremista; armados; controlar as cidades...</p> <p><b>Adriana Carranca:</b> jornalista; visitou o vale do Swat; hóspede de uma família local; conta a história de Malala...</p>
---

Divida a leitura da obra em partes:

- Leitura oral compartilhada das páginas 8 a 39. (Introdução);
- Leitura individual das páginas 40 a 56. (Conflito);
- Leitura oral compartilhada das páginas 57 a 80. (Desfecho).

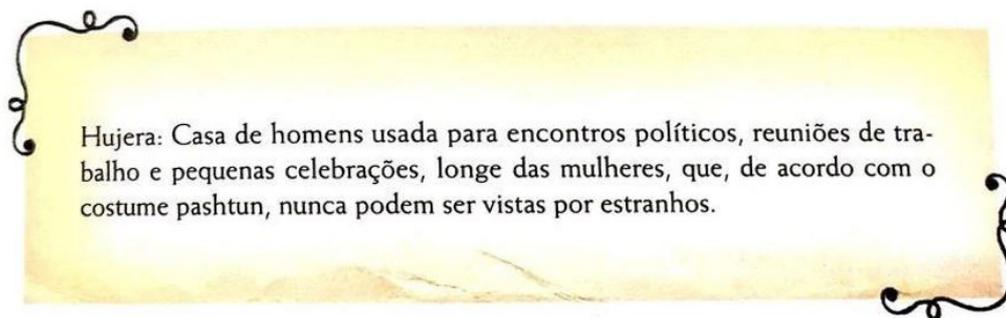
Após a leitura individual do conflito é interessante promover uma roda de conversa para que os alunos compartilhem suas impressões até o momento.

Ao término da leitura, propor aos alunos que escrevam suas impressões no “**Diário Literário**”.

Faça as seguintes perguntas para direcionar a reflexão e escrita dos alunos (as perguntas podem ser entregues digitadas).



Dicionário ilustrado: Durante todo o livro a autora nos apresenta o significado de várias palavras, a exemplo do que faz na página 21, quando define o termo Hujera.



21

Fonte: Arquivo pessoal

Divida os alunos em grupos e distribua as páginas do livro. Proponha que os alunos criem um **Dicionário Ilustrado** com as palavras ou termos que foram destacados pela autora. **Objetivo:** Auxiliar na aprendizagem da Língua Portuguesa e leitura, enriquecimento de conhecimentos gerais, assim como contribuir para a ampliação de vocabulário.

**Jogo online de relacionar os nomes aos verbetes.**  
Disponível em: <https://wordwall.net/pt/resource/33244655/malala>

Ler Livros	Inglaterra	Ziauddin	Adriana Carranca	Burca, hijab e Niqab	Islamismo	Shazia e Kainat	Toor Pekai	Gul Makai	Vale do Swat
Nobel da Paz	Kushal	Patshtun	Talibã	Atal e Kushal	Mesquita	Inglês	Urdu	Malala de Maiwaad	Paquistão

<input type="text"/>	País onde Malala nasceu	<input type="text"/>	Pseudônimo que Malala usou para escrever em blog da BBC
<input type="text"/>	Região do Paquistão onde Malala nasceu	<input type="text"/>	Nome do maior prêmio que Malala ganhou com 17 anos
<input type="text"/>	Nome da etnia de Malala.	<input type="text"/>	amigas que foram baleadas junto com Malala
<input type="text"/>	Nome do pai da Malala	<input type="text"/>	Nome da escola de Malala, em homenagem a um poeta
<input type="text"/>	Nome da mãe da Malala	<input type="text"/>	Língua oficial do Paquistão
<input type="text"/>	Nome dos irmãos de Malala.	<input type="text"/>	Atividade preferida de Malala
<input type="text"/>	Religião da Malala	<input type="text"/>	Jornalista brasileira autora do livro de Malala
<input type="text"/>	Nome de trajes femininos muçulmanos	<input type="text"/>	segunda língua do Paquistão
<input type="text"/>	Nome de poeta e guerreira pashtun que inspirou pai de Malala	<input type="text"/>	País para onde Malala foi levada depois de baleada
<input type="text"/>	Grupo extremista radical que perseguiu Malala	<input type="text"/>	Lugar onde os muçulmanos rezam

Fonte: Arquivo pessoal

Proponha aos alunos que respondam às questões do 1 ao 8 em seus cadernos. Faça a correção de forma coletiva, dando a oportunidade para os alunos participarem.

1 - Complete a tabela abaixo:

MALALA	VOCÊ
Malala nasceu em um país chamado Paquistão.	Eu nasci em um país chamado_____.
Esse país era dividido, a cidade em que Malala nasceu fica no Vale do Swat.	Meu país também é dividido por estados, nasci no estado chamado_____.
Assim como o país, o Vale do Swat, também era dividido em cidades, Malala nasceu na cidade chamada Mingora.	O estado do Paraná tem várias cidades, eu nasci na cidade chamada_____.

2 - Desenhe algum local de sua cidade e abaixo produza uma legenda inserindo informações sobre o lugar e suas características.

	
<p>Legenda: Vista da entrada para o Vale do Swat, campos verdejantes, cercado por montanhas gigantes, são belas e férteis suas terras.</p>	<p>Legenda_____</p>

Fonte: imagem retirada do livro: **Malala, a menina que queria ir para a escola (2018).**

3 - No livro a autora descreve o Vale do Swat no trecho (p.20) “estreitas vielas, desenhadas pelos muros altíssimos das casas” a parte destacada nos permite entender que

- a) As pessoas gostam de construir muros altos.
- b) Essas construções fazem parte da cultura Paquistanesa.
- c) Muros altos são construídos porque a região é violenta.
- d) Muros altos são construídos porque a região não tem violência.

4 - “Os homens destruíram computadores, câmeras fotográficas e aparelhos de TV, vídeo, DVD e som. Tomavam-nos das casas e com eles faziam enormes fogueiras nas ruas. Tudo na cabeça deles era pecado” No trecho em destaque, Adriana Carranca está falando de qual grupo extremista?

- (a) Talibã.
- (b) Boko haram.
- (c) Al Qaeda.
- (d) Estado islâmico.

5 - Nas palavras da autora “ o dia mais triste da vida de Malala até então”. (p.44) O que aconteceu que Malala ficou ainda mais triste?

6 - Malala disse: “ Minha força não está na espada. Está na caneta” (p. 45) o que ela fez ou usou como arma para lutar contra o Talibã?

- (a) Escrevia problemas do Vale do Swat e publicava em seu Blog.
- (b) Escrevia cartas para suas amigas enviando pelos correios.
- (c) Desenhava os problemas que observava e colava nas paredes.
- (d) Escrevia livros e entregava na rua, para as pessoas.

7 - Se você fosse proibido de ir à escola, por algum motivo, o que faria nessa situação?

8 - Por que foi necessário Malala usar um pseudônimo? Se você precisasse usar um, qual seria? Por quê?

#### d) Compreensão do Leitor

Atividade prática oral

Essa atividade propõe que os alunos e alunas, em um sentido micro, façam suas observações da realidade da sala de aula e ampliem em uma visão macro, fazendo relações com problemas sociais relevantes que merecem nossa atenção e ação. O professor deve propor um diálogo que possibilite os alunos a fazerem suas observações a exemplo:

1- Leia a tirinha:



Disponível em: <https://www.tumblr.com/tirasarmadinho/159500868289/tirinha-original>

- a) Nessa tirinha, Armandinho, no primeiro quadrinho, está feliz. Por quê?
- b) No último quadrinho, podemos perceber que a expressão de Armandinho mudou. Por quê?
- c) Armandinho encontrou lixo na praia. Em sua escola tem alunos ou outras pessoas que jogam lixo onde não é o local correto? Comente.
- d) Quais são as regras de sua sala de aula? Você concorda com todas?
- e) Todos os alunos que estudam com você respeitam as regras? Se não, comente.

Atividade prática escrita:

a) Faça uma lista apontando quais são as regras que deveriam ser respeitadas por todos que vivem na escola? Leve em consideração também as regras de convivência.

b) O que pode ser feito para que isso se modifique?

2 - Infográfico fotografias feitas pelas crianças.

Nesse momento organize as crianças para que saiam da sala e façam um passeio pela escola, (portando um celular ou câmera) solicite que os alunos tragam os celulares se possível, não sendo possível, o registro pode ser feito pelo professor. Essa observação deve ser feita em todos os ambientes da escola, orientando os alunos e alunas a observar e registrar com atenção possíveis problemas encontrados. Ao retornar à sala de aula proponha um diálogo para discutir sobre as fotos e as observações.

a) Produza uma lista coletiva com todos os possíveis problemas identificados.

## Retomada das Interpretações Iniciais do Diário de Leitura

Produção: dividir os estudantes em grupos e, inspirados em tudo que leram e aprenderam sobre as ações da protagonista Malala, suas impressões e sentimentos expressos em seu diário de leitura, as observações e sugestões apontadas pelos alunos e também as fotos feitas por eles (o professor deverá levar as fotografias impressas). Cada grupo irá produzir um infográfico com as ideias, sugestões e com as fotografias feitas. Os infográficos devem ser compartilhados entre os grupos para a discussão sobre as colocações de cada um. Expor em um mural as produções dos alunos.

## Um Novo Gênero Com a Mesma Temática

Livro: Os Direitos das crianças - Ruth Rocha.

Motivação:

- Distribua um post-it para cada aluno e peça para que eles escrevam o que eles mais gostam de brincar.
- Em seguida os alunos deverão colar os post-it em uma cartolina no quadro.
- Leia as respostas para o grupo e converse sobre elas. Faça a seguinte reflexão: Todas as crianças têm direito de fazer/brincar daquilo que gostam?

Leitura

- Proponha uma leitura individual e silenciosa.
- Faça uma leitura em voz alta para os alunos.

Diário Literário

1 - O que você sentiu durante a leitura? O que você mais gostou? O que você não gostou? Você teve alguma dificuldade durante a leitura? De 0 a 10, qual nota você daria para esse poema?

2 - Desenhe o que você mais gostou no poema.

Roda de conversa: Em sua opinião, os direitos citados no poema são de todas as crianças? O que você diz disso? Segundo Ruth Rocha, as crianças devem ser protegidas dos rigores do tempo e da vida. O que isso significa?

As atividades 1, 2 e 3 devem ser respondidas por escrito no caderno:

1 - Leia os textos abaixo e responda:

TEXTO 1

“Os homens destruíram computadores, câmeras fotográficas e aparelhos de TV, vídeo, DVD e som. Tomavam-nos das casas e com eles faziam enormes fogueiras nas ruas. Tudo na cabeça deles era haram” p.41

“[...] Foi pelo rádio que ele mandou noticiar que as meninas estavam proibidas de ir à escola”. P.44

Malala, a menina que queria ir para escola.

TEXTO 2

“Criança tem que ter nome  
Criança tem que falar  
Ter saúde e não ter fome  
Ter segurança e estudar”.

“Tem direito à atenção  
Direito de não ter medos  
Direito a livros e a pão  
Direito de ter brinquedos”.

Ruth Rocha

- a) Em qual dos textos foram retratados os direitos da criança? ( ) texto 1 ( ) texto 2
- b) Como você se sentiria caso não tivesse direito de estudar, comer e brincar? Justifique.
- c) Qual seria sua atitude em relação à violação de seus direitos?

2 - Vamos produzir! Se você fosse escolhido para criar mais um direito para todas as crianças do mundo, o que faria? Em seguida, escreva mais uma estrofe para o poema de Ruth Rocha, colocando nesta estrofe o direito que você criou.

3 - Quadro Comparativo entre o Livro: Malala e o Livro: Direito das Crianças. O quadro será preenchido pelos alunos com o auxílio do professor. As respostas são apenas uma orientação para o professor.

Perguntas	Livro Malala	Livro Direito das Crianças
<b>Autor (a)</b>	Adriana Carranca	Ruth Rocha
<b>Personagens</b>	<b>Malala, Ziauddin:</b> O pai de Malala, <b>Tor Pekai:</b> Mãe de Malala, <b>Kushal:</b> Irmão do meio de Malala, <b>Atal:</b> O irmão mais novo de Malala, <b>Miss Maryam:</b> O diretor da escola de Malala....	Todas as Crianças do mundo.
<b>Forma de Disposição Gráfica</b>	Divisão em parágrafos.	Divisão em versos.
<b>Tipos de Enunciador</b>	Narrador em 1ª pessoa (Malala) Narrador em 1º pessoa (Adriana) Narrador em 3º pessoa (Adriana)	Um eu lírico narrador que não se mostra apenas narra a história.
<b>Linguagem</b>	Uma linguagem que transforma a investigação jornalística em uma aventura.	Linguagem simples, mas que exprime a sonoridade das rimas em todos os versos.
<b>Tempo</b>	Pretérito (indica que a ação verbal aconteceu num determinado momento do passado).	Presente (é um tempo verbal utilizado para falar de uma ação que ocorre no momento da fala).
<b>Palavra – chave</b>	Luta pelos direitos, principalmente o de ir à escola.	Direito das crianças.
<b>Espaço</b>	Urbano (Vale do Swat – Paquistão)	Não definido
<b>Desfecho</b>	Uma menina que apenas queria continuar indo na escola	Que toda criança tem direito de ser feliz

Sugestões de outros textos para esse trabalho de intertextualidade (não serão descritas aqui as atividades de intervenção):

- 1 - Livro: Ninguém é pequeno demais para fazer a diferença. Janette Winter.
- 2 - Música: Comunhão - Milton Nascimento.

## Ampliação do sentido da obra

O objetivo das atividades propostas a seguir é de proporcionar aos alunos um momento onde possam expressar suas emoções e sentimentos sobre a obra lida através da criação artística, assim, ampliando os sentidos.

1. **Livro Caixa:** confeccionar um livro caixa utilizando materiais recicláveis, massinha de modelar, tinta guache etc. Escrever um resumo apresentando o livro.
2. **Livro pop-up:** confeccionar livros com recortes tridimensionais em papel que se movem ao abrir o livro ou movimentar a página.
3. **Marca página:** criar um marca página contendo imagens desenhadas do livro, escrita de frases importantes do livro, dados bibliográficos.

Outras formas de ver a história ...

1- Contação de histórias:



Acesso em: <https://youtu.be/3wKQO2ktrXE>

2- Filme: Malala - Netflix.

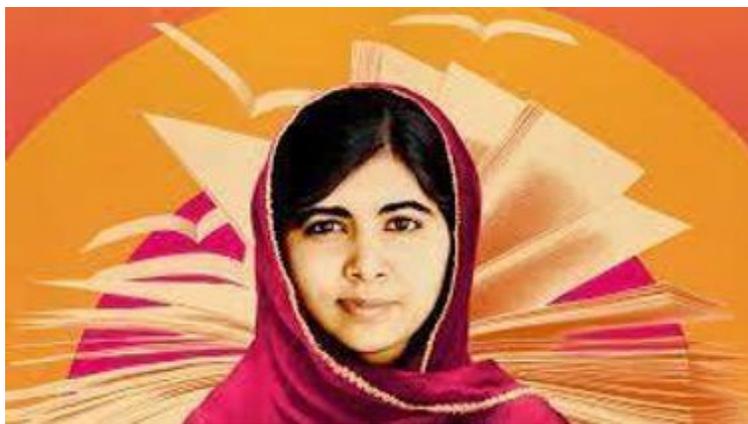


Imagem da internet: <https://br.flixboss.com/filme/malala-80048218>

3- Obra adaptada - Eu leio para uma criança ITAÚ.

A screenshot of the 'Eu leio para uma criança' website. At the top left is the Itaú logo and the text 'Leia para uma Criança'. To the right are links for 'Leia para uma Criança', 'Estante Digital', 'Conteúdos Exclusivos', 'Públicos Prioritários', and 'Dúvidas frequentes'. The main content area shows the book cover for 'MALALA, a menina que queria ir para a escola' on the left, which features a girl in a red headscarf reading. On the right is a promotional box with the title 'Malala, a menina que queria ir para a escola' and the text 'Conheça a história da menina que não desistiu do seu sonho de estudar.' Below this is a 'Ver agora' button.

Acesso em: <https://www.euleioparaumacrianca.com.br/estante-digital/malala-a-menina-que-queria-ir-para-a-escola/>

Propor uma roda de conversa com os alunos direcionando um diálogo para que respondam às seguintes questões:

1. Após conhecerem outras versões da história da menina Malala qual vocês preferiram? Por quê?
2. Algum sentimento mudou em relação a história lida no início?
3. No vídeo onde a história é contada na oralidade o narrador conseguiu apresentar os fatos mais importantes?
4. Por que o narrador diz no início do vídeo que essa história é muito longa e não tem fim?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No encerramento das atividades de intervenção propostas, espera-se que os alunos experimentem aulas mais dinâmicas, promovendo a interação deles e uma nova visão, agradável e positiva, do ato de ler e que a suas experiências estéticas da literatura tenham sido ampliadas e a do professor também.

Na medida em que se vai ampliando o repertório literário dos alunos a literatura passa a ser entendida como arte e vai se expandindo ao longo da vida. Não basta que o livro esteja disponível na biblioteca escolar, ele deve ser lido, deve ser estudado, o aluno tem o direito de conhecer esse novo mundo.

Assim, neste sentido a literatura é a arte da palavra, é um instrumento que permite ao estudante a comunicação, a interação social, a expressão dos seus sentimentos, o acesso ao outro, transmite conhecimento de diferentes culturas e por si só promove mudanças internas no eu.

## REFERÊNCIAS

CANDIDO, A. O Direito à Literatura. In: Vários Escritos. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre Azul/Duas Cidades, 2004, p.169-191.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. In: Textos de interpretação. São Paulo: Duas cidades; Editora 34, s/d.

COMPAGNON, A. Literatura para quê? Belo Horizonte: UFMG, 2009.

MICHELETTI, Guaraciaba, *et al.* Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção. São Paulo: Cortez, 2000.

ROUXEL, Annie. Ousar ler a partir de si: desafios epistemológicos, éticos e didáticos da literatura subjetiva. (Trad. Rosiane Xypas). Revista Brasileira de Literatura Comparada, n. 35, 2018.

## Nas Linhas do Cordel: proposta intercultural para a aula de E/LE

### *En las Líneas del Cordel: propuesta intercultural para la clase de E/LE*

Isabela Cristina Tavares da Silva  
Kaio César Pinheiro da Silva

#### RESUMO

Apesar do grande número de investigações a respeito da literatura como material didático na aula de E/LE, são escassas as discussões a respeito da interculturalidade na aula de língua estrangeira, tendo como material didático, a literatura de cordel, valorizando assim, a produção cultural local e o contexto dos estudantes. Portanto, o presente artigo tem como objetivos: auxiliar no desenvolvimento da competência comunicativa através do texto literário, especificamente, da intersecção entre literatura de cordel e romances do século XV; estimular a reflexão pedagógica para o avanço do ensino/aprendizagem de E/LE a partir do olhar intercultural. Para isso, utilizamos como fundamentação teórica as contribuições de: Acquaroni (2007), Aguiar e Bordini (1993), Lúcio e Pinheiro (2001), Rodrigues (2008) e Vegas (2011). Realizamos um estudo teórico de caráter bibliográfico com resultados qualitativos, culminando em uma sugestão didática que norteasse a prática na aula de E/LE com os gêneros literários supracitados. Com isso, podemos afirmar que a literatura de cordel auxilia no desenvolvimento da competência comunicativa e direciona os estudantes à uma consciência intercultural, pois promove a interação e aproveitamento do fundo de cultura local dos alunos para o reconhecimento da cultura e língua estrangeiras. Ao mesmo tempo, sinalizamos que a sugestão apresentada pode ser adaptada aos diversos contextos locais e interesses do alunado, sendo papel do professor realizar tais adaptações e perceber os interesses do seu grupo de estudantes.

**Palavras-chave:** literatura de cordel. ensino-aprendizagem de E/LE. material didático.

#### RESUMEN

A pesar del gran número de investigaciones sobre la literatura como material didático en el aula de E/LE, existen pocas discusiones sobre la inter-



culturalidad en el aula de lengua extranjera, utilizando la literatura de cordel como material didáctico, valorizando así la producción cultural local y el contexto de los estudiantes. Por lo tanto, este artículo tiene como objetivos: ayudar a desarrollar la competencia comunicativa a través de textos literarios, específicamente la intersección entre la literatura de cordel y los romanceros del siglo XV; estimular la reflexión pedagógica para avanzar en la enseñanza/aprendizaje del E/LE desde una perspectiva intercultural. Para ello, utilizamos las aportaciones de: Acquaroni (2007), Aguiar y Bordini (1993), Lúcio y Pinheiro (2001), Rodrigues (2008) y Vegas (2011). Realizamos un estudio teórico de carácter bibliográfico con resultados cualitativos, culminando en una sugerencia didáctica para orientar la práctica en el aula de E/LE con los géneros literarios mencionados. Como resultado, podemos afirmar que la literatura de cordel ayuda a desarrollar la competencia comunicativa y orienta a los estudiantes hacia la conciencia intercultural, ya que promueve la interacción y aprovecha el bagaje cultural local de los estudiantes para reconocer la cultura y la lengua extranjeras. Al mismo tiempo, nos gustaría señalar que esta sugerencia puede adaptarse a diferentes contextos locales e intereses de los alumnos, y que es función del profesor realizar estas adaptaciones y darse cuenta de los intereses de su grupo de alumnos.

**Palabras-clave:** literatura de cordel. enseñanza-aprendizaje de E/LE. material didáctico.

## INTRODUÇÃO

Levando em consideração a necessidade de pensar em práticas inovadoras para o ensino de E/LE (Espanhol como Língua Estrangeira) dentro e fora do contexto escolar, além da precária realidade do sistema educativo brasileiro e, muitas vezes, o desaproveitamento da realidade social dos estudantes para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, pretendemos: a. auxiliar no desenvolvimento da competência comunicativa através do texto literário, especificamente, da intersecção entre literatura de cordel e *romanceros* do século XV; b. estimular a reflexão pedagógica para o avanço do ensino/aprendizagem de E/LE a partir do olhar intercultural.

Para fundamentar nossa discussão, serão utilizados aqui: a visão de interdisciplinaridade da literatura e possibilidades didáticas do texto literário apresentadas por Vegas (2011); o pensamento de Acquaroni (2007) acerca da contribuição da literatura para o desenvolvimento da competência comunicativa, de acordo com o MCER (Marco Común Europeo de Referencia) e os documentos oficiais brasileiros; a importância do trabalho com obras de diferentes épocas para a formação leitora, de Aguiar e Bordini (1993); a aplicação da literatura oral e da tradição popular nas aulas de língua, apresentadas por Lúcio e Pinheiro (2001); as semelhanças entre *romancero* e literatura de cordel traçadas por Rodrigues (2008).

Visando cumprir os objetivos anteriormente mencionados, iniciaremos com uma breve explicação sobre o gênero *romancero* espanhol em breve comparação com a literatura de cordel; em seguida, faremos uma breve reflexão a respeito do ensino de literatura na aula de E/LE, apresentando pontos, contrapontos e possíveis aplicações. Por fim, pretendemos lançar uma sugestão didática para o trabalho dialógico entre os dois gêneros literários supracitados na aula de E/LE, pensando nas condições de materiais das escolas brasileiras e aproximando a língua estrangeira à realidade do aluno, fazendo-o perceber semelhanças e diferenças entre a o espanhol e o português brasileiro, com base no conceito de língua

como produção cultural comunicativa.

Deste modo, é possível pensar em desmistificar a ideia de distanciamento geográfico e cultural que se estabelece entre as culturas dos países de língua espanhola e o Brasil, assim como, fomentar a reflexão das metodologias utilizadas em classe, trazendo à realidade dos estudantes brasileiros a aprendizagem de E/LE, para que entendam a necessidade do ensino de espanhol dentro e fora do contexto escolar no nosso território. Além disso, podemos compreender a literatura como portadora de conteúdos de caráter linguístico e cultural, colaborando em direção a uma competência comunicativa, se aplicada de forma integrada e contextualizada na sala de aula.

## **METODOLOGIA**

Para a realização dessa investigação de cunho bibliográfico, realizamos a seleção dos suportes teóricos pertinentes, bem como, uma revisão dos postulados teóricos relacionados ao ensino de literatura na aula de E/LE. Podemos perceber a abundância de investigações desenvolvidas nesse eixo, no entanto, nota-se uma escassez ao relacionar a literatura de língua espanhola com a produção literária brasileira, em específico, com a literatura de cordel como ferramenta pedagógica para o ensino de uma língua estrangeira.

Acreditamos que, apesar de referir-se a questões de literatura, desde o viés da Literatura Comparada, essa investigação mobiliza conceitos e questões de Linguística Aplicada, com ênfase na Didática de Línguas Estrangeiras. Por isso, a discussão teórica culmina em uma sugestão didática e possíveis caminhos para aplicação em sala de aula.

Sendo assim, os resultados e discussões aqui apresentados são de caráter qualitativo, com principal objetivo de auxiliar professores em exercício e professores em formação de língua espanhola na preparação de propostas e sequências didáticas que apresentem viés intercultural, contribuindo efetivamente para a aprendizagem de espanhol do alunado, e conseqüentemente, o interesse pelo idioma.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Para iniciar nossa discussão teórica, é de suma importância mobilizar os conceitos de Literatura, tratando de estabelecer as conexões e cisões entre os gêneros: literatura de cordel e romancero espanhol. Nos parece pertinente, anterior a isso, responder à pergunta: Por que mobilizar um gênero literário do século XV para a aula de espanhol no século XXI? Em um primeiro plano, podemos compreender que o estudante possui a consciência de que a literatura é uma forma de memória, refletindo a cultura e sociedade de um povo ou de uma época. No entanto, ao relacionarmos língua e literatura na sala de aula encontramos um abismo, ao parecer que a literatura é uma produção estática, diferentemente da língua, que está em constante movimento.

Portanto, é necessário compreender a literatura como uma amostra autêntica de língua. Aguiar e Bordini (1993) apontam que o trabalho somente com literatura moderna ou com literatura contemporânea direciona o aluno a não enxergar a relação da produção literária atual com o seu passado histórico, por isso, se faz fundamental a escolha, por parte

do professor, de obras literárias de diferentes épocas para a prática na sala de aula. Ou seja, ao escolhermos obras de diferentes épocas, ampliamos a visão cultural e histórica do aluno para compreender as heranças e interseções linguísticas e literárias materializadas no texto.

Apoiando-nos nessa indicação de Aguiar e Bordini (1993), acreditamos que apresentar em uma aula de E/LE o *romancero* espanhol do século XV como material didático é pertinente para a formação intercultural e comunicativa dos estudantes, assim como, para a percepção das semelhanças com a manifestação literária brasileira da literatura de cordel, bastante popular na região Nordeste.

Um *romancero* é o conjunto de vários romances de temáticas distintas, derivados dos cantares de gesta, que possuíam um aspecto mais popular, de autoria anônima, com apropriação e recriação dada na tradição oral. Sendo assim, podemos elencar como características do *romancero* que:

Predominam os elementos que lhes conferem agilidade, posto que foram pensados para serem ouvidos e, neste sentido, resultam claramente como antecessores dos cantares de payadores argentinos ou dos cordéis nordestinos, tanto pela sua temática épica-amorosa e de fronteira, quanto por sua retórica. [...] Sendo assim, basta escutar algumas das composições para dar-se conta de que não estamos propriamente diante da literatura estrangeira, senão que são sons bastante familiares para os ouvidos de quem está acostumado a repentistas e literatura de cordel [...] (RODRIGUES, 2008, p. 220)<sup>1</sup>.

O cordel brasileiro é visto como uma expressão popular da poesia e apresenta temáticas semelhantes às do *romancero* espanhol tradicional, no entanto, mesmo com a representação pela tradição oral, diferentemente do *romancero*, o cordel tem indicação de sua autoria, trazendo reconhecimento e projeção a vários títulos como: “Romance do Pavão Misterioso”, de José Camelo de Melo Resende ou “O poeta da roça”, de Patativa do Assaré, repentista e compositor cearense que projetou a tradição oral nordestina nacional e internacionalmente.

Lúcio e Pinheiro (2001) abordam uma perspectiva a respeito da utilização da literatura de cordel em sala de aula que se conecta ao pensamento de Acquaroni (2007), apresentando que é necessária uma mudança metodológica para realizar o trabalho com literatura, acreditando que essa mudança possa contribuir para a recuperação da visão não-dialética da prática pedagógica. Sendo assim, lançamos mão à seguinte pergunta: Por que ensinar literatura na aula de E/LE?

Rosa Ana Martín Vegas (2011) apresenta uma consideração de suma importância na tentativa de responder a esse questionamento, pois, enfatiza o caráter de interdisciplinaridade próprio da literatura. Além disso, marca que o fato de que é necessário que o professor esteja preparado para trabalhar a literatura em sala de aula, estimulando o despertar dos estudantes para compreender a literatura como ponte de conhecimento da sua própria realidade e da realidade do outro. Por isso, afirma que:

<sup>1</sup> *Predominan los elementos que le confieren agilidad, puesto que se han ideado para ser oídos, y en este sentido resultan claramente antecesores de los cantares de payadores argentinos o de los cordeles nordestinos, tanto por su temática épica-amorosa y de frontera, como por sus retóricos [...]. Así pues basta oír algunas de estas composiciones para darse cuenta de que no estamos propiamente ante la literatura extranjera, sino que son sonidos harto familiares para los oídos de quien está acostumbrado a repentistas y literatura de cordel [...]* (Rodrigues, 2008, p. 220).

A literatura possui um papel de interdisciplinariedade e a prática pedagógica do fomento da leitura se orienta para que transpasse o âmbito da aula de leitura literária, quer dizer, se pretende que a tarefa de animar à leitura e trabalhar textos literários seja competência de todos os professores desde sua área didática (VEGAS, 2011, p. 259)<sup>2</sup>.

A literatura na sala de aula contribui para a visão de mundo dos estudantes e desenvolvimento das competências de caráter linguístico ou literário, pois a literatura também configura um produto cultural para o enriquecimento dos sujeitos leitores (ACQUARONI, 2007). No entanto, é necessário atentar-se que desenvolver as competências linguísticas através do texto literário, não significa encará-lo como uma caixa de onde serão retiradas as estruturas linguísticas necessárias e ignorar as construções de sentido estabelecidas pela linguagem na materialidade do texto.

Consideramos a importância de estimular que, ao longo da interação com o texto, surjam as indagações a respeito dos aspectos estruturais presentes e seja possível discutir as ocorrências de tais formas linguísticas. Desse modo, podemos afirmar que a literatura também pode funcionar como uma ferramenta para a quebra de paradigma metodológico que centraliza o professor como protagonista do processo de ensino-aprendizagem, incitando a participação e liberdade criativa dos estudantes, reconhecendo o professor como um sujeito em constante processo de aprendizagem.

Segundo Acquaroni (2007), ensinar literatura é possibilitar reconhecer as relações entre língua, arte e cultura, entendendo o texto como uma forma de comunicação com o mundo. Contudo, torna-se evidente o objetivo de compreender a mensagem e intenção do texto, mobilizando componentes de caráter metafórico e mais profundos da língua, ou seja, estimulando o desenvolvimento para níveis linguísticos mais avançados. A autora complementa que através do texto literário é possível:

[...] comparar e contrastar diferentes culturas [...] ou identidades culturais que coexistem dentro de uma mesma língua, assim como aquelas outras que pertencem a diferentes línguas e com as quais houve contato ou exposição alguma vez. A finalidade essencial: chegar a desenvolver uma competência pluricultural enriquecida e integrada, como a que defende o Marco (ACQUARONI, 2007, p. 63, grifo nosso)<sup>3</sup>.

Ao integrar o texto literário como um material essencial para a aprendizagem de línguas, Acquaroni (2007) define a competência literária como um conjunto de habilidades de letramento, linguísticas e sócio-culturais que estão envolvidas na leitura literária. Postulando essas competências como exigência do Marco Comum Europeu para o Ensino de Línguas – um dos documentos oficiais que norteiam o ensino de E/LE a nível internacional, a autora inscreve o texto literário como uma necessidade para o ensino/aprendizagem de línguas.

É partindo dessas discussões e conceitos que formulamos sugestão didática direcionada ao uso do texto literário na aula de E/LE como ferramenta intercultural, no nosso caso específico, da literatura de cordel e do romancero español, para o desenvolvimento de competências integradas à competência comunicativa.

*2 La literatura posee un papel de interdisciplinaridad y la labor pedagógica del fomento de la lectura se orienta para que traspase el ámbito de la clase de LL, es decir, se pretende que la tarea de animar a la lectura y trabajar textos literarios sea competencia de todos los maestros desde su área didáctica (VEGAS, 2011, p. 259).*

*3 [...] comparar y contrastar las diferentes culturas [...] o identidades culturales que coexisten dentro de una misma lengua, así como aquellas otras que pertenecen a diferentes lenguas y con las que se ha tenido contacto, o se ha expuesto alguna vez. El fin último: llegar a desarrollar una competencia pluricultural enriquecida e integrada, como la que defiende el Marco (Acquaroni, 2007, p. 63, grifo de la autora).*

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Configuramos a proposta aqui apresentada como uma sugestão didática descritiva, podendo ser modificada pelo professor de acordo com as necessidades e contexto do alunado. Para isso, tomamos como base os aspectos de pré-leitura, leitura e pós-leituras estabelecidos por Acquaroni (2007).

Primeiramente, como estratégia de pré-leitura, o professor deve conhecer seus alunos e compreender um pouco da sua realidade, para assim, escolher uma temática que seja adequada àquela comunidade ou grupo de estudantes. Esse aspecto pode ser percebido a partir da interação com os estudantes em sala de aula durante outras práticas. Na nossa proposta, apontamos como sugestão a temática do protagonismo feminino, que está presente em vários contextos da contemporaneidade e ocupa lugar de importância entre os temas debatidos em sala de aula.

Para iniciar a seleção dos textos, antes de chegar ao romancero espanhol, o professor pode utilizar o gênero mais próximo no contexto do alunado, nesse caso, a literatura de cordel. Atualmente, temos cordéis voltados às discussões de questões sociais e acontecimentos históricos marcantes como, por exemplo, a eleição à presidência de uma mulher no Brasil, relatada no texto “A batalha do ano: a grande peleja da Dilma com o tucano”, de Zé das Trovas (2014). Ou ainda, produções que enxergam a importância do protagonismo feminino negro na história do país, como a coletânea “Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis”, de Jarid Arraes (2020).

A outra etapa compreenderia qual romancero espanhol escolher dentro do mesmo escopo temático. Em alguns romanceros a mulher aparece como protagonista e criadora da sua própria história, no entanto, nesse contexto, acabam pagando o preço de serem malvistas em sociedade e tornam-se excluídas ou dependem da proteção da família para que possam ser reconhecidas novamente e validadas, muitas vezes, através do casamento. (algo que reflete a visão da sociedade da época em relação ao papel ocupado pela mulher). A exemplo o “Romance de Fontefrida” ou “El traidor Marquillos y Blancaflor” (SAPE, 1992).

A atividade de leitura poderia ser realizada, em um primeiro momento, com uma discussão sobre o tema escolhido, em seguida, com a leitura coletiva do cordel. Logo, o professor explica aos estudantes de que se trata o romancero espanhol e realiza uma leitura em voz alta ou utiliza de algum recurso multimídia para que os estudantes percebam também o elemento da musicalidade impresso no gênero.

O pós-leitura se daria através da discussão das semelhanças e diferenças entre o cordel e o romancero, a saber: a. a musicalidade pertencente a ambos os textos; b. a herança da tradição oral, gerando diferentes versões da mesma história; c. o retrato de casos e situações locais para conhecimento coletivo; d. a diferença na autoria dos textos; e. a posição ocupada pela mulher nos textos escolhidos, no caso da sugestão aqui apresentada.

Essa proposta configura uma base para o aproveitamento da intertextualidade e dialogicidade entre os textos literários para provocar a aproximação dos alunos com o texto em Língua Espanhola. Dessa maneira, podemos auxiliar a quebrar barreiras culturais que

difícultem o processo de ensino-aprendizagem, assim como, compreender as influências provocadas pela colonização através da análise do texto literário, explicitando o aspecto da interdisciplinaridade inerente ao texto literário.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há muito o que mudar para tentar garantir a melhoria das condições do sistema educativo brasileiro, no entanto, uma mudança de perspectiva metodológica, quando realizada com intenção e objetivos bem delimitados, já promovem a diferença do processo de ensino/aprendizagem, principalmente de Língua Espanhola, uma disciplina que vem sendo renegada pelas nossas atuais legislações que regem a educação no Brasil.

O uso da literatura como ferramenta pedagógica compreende uma ampliação do conceito de língua e exige uma transformação metodológica nas aulas de E/LE, mesmo que essa transformação não seja totalmente bem sucedida ou satisfatória inicialmente, afinal, os erros constituem parte essencial da prática pedagógica direcionada a formação linguística e cidadã dos estudantes.

Devido, muitas vezes, à falta de material didático para a construção de planejamentos mais lúdicos e interativos, como também, a escassez de recursos tecnológicos nos espaços educativos públicos, o trato com a análise e produção textual torna-se mais simples, com recursos usuais como o papel e o quadro, suprimindo a carência dos materiais anteriormente citados. Ao citarmos os materiais didáticos, devemos salientar que o livro didático de Língua Espanhola, com a reforma do Ensino Médio e revogação da Lei 11.161/2005, deixou de ser ofertado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) desde o ano de 2017.

Nessa abordagem o professor tem como papel principal, analisar e conhecer seu grupo de estudantes, preocupando-se com os interesses dos mesmos, para que a aula ocorra de forma assertiva, pois, exige dos participantes a interação ativa. Logo, é necessário que o conteúdo e tema escolhidos seja construído com e para os alunos, aproveitando seu conhecimento de mundo, vivências e contexto local para a aprendizagem da língua estrangeira.

Ademais, é notória a importância de trabalhar gêneros literários de épocas distintas para estabelecer um diálogo com a realidade dos estudantes sob dois aspectos: o sincrônico e o diacrônico. Logo, possibilitando uma discussão mais substancial no que diz respeito à cultura como promotora da aprendizagem de uma língua estrangeira. Por fim, acreditamos que possamos dar continuidade a essa proposta, com a formulação de sequência didática ou aplicação de oficina para estudantes de E/LE, conflitando nossa discussão teórica com os resultados obtidos na prática pedagógica.

Pensamos ainda nas contribuições inerentes à formação de professores no curso de Letras Espanhol, ressaltando a necessidade de discussões de Literatura, Cultura e Sociedade na grade curricular do referido curso. Compreendendo que, através de práticas integrativas e interculturais, tais professores poderão melhorar sua percepção a respeito do aproveitamento da realidade sócio-cultural dos estudantes para a aprendizagem de uma língua estrangeira e estreitar os laços, no caso da proposta aqui apresentada, entre a língua espanhola e o português brasileiro.

## REFERÊNCIAS

ACQUARONI, R. Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2. Madrid: Santillana, 2007.

AGUIAR, V.T. de; BORDINI, M. da G. Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

LÚCIO, A.C.M.; PINHEIRO, H. Cordel na sala de aula. São Paulo: Duas Cidades, 2001.

RODRIGUES, J.P.M. Literatura española e hispanoamericana. In: POZA, J.A.M. (coord.). Lengua, cultura y literatura aplicadas a la enseñanza-aprendizaje de E/LE. Recife: Edições Bagaço, 2008.

SAPE. Romancero del siglo XV: Antología. Madrid: Club Internacional del Libro, 1992.

VEGAS, R.A.M. Manual de Didáctica de la Lengua y de la Literatura. Madrid: Editorial Síntesis, 2011.

# Formação docente para o ensino de produção textual com recursos digitais

Jorge Wilson Conceição

*Doutor em Letras e Mestre em Educação, Arte e História da Cultura. É Professor universitário e Coordenador do Departamento de Pesquisa e Extensão do Centro Universitário UniDrummond e Técnico da Equipe Curricular da Secretaria de Estado da Educação.*

## RESUMO

Este estudo discute a importância de recursos digitais para o ensino de produção textual e apresenta resultados de uma oficina de formação docente a partir de uma sequência didática de ensino de produção de texto oral para estudantes. Para isso, faz uma breve análise dos desafios impostos pelo avanço da tecnologia, em especial, a partir do início da pandemia de Covid-19. E, para embasar a discussão sobre a produção textual na escola, dialogamos com Marcuschi e com documentos oficiais como os PCN e a BNCC. O estudo revelou a relevância de propostas de oficina como formação continuada de professores, de caráter prático, e de fomentarmos a prática docente com foco na utilização de recursos digitais, em especial, para o ensino de produção de texto a partir de propostas concretas. Foi possível perceber a dificuldade de parte do público-alvo na relação com a tecnologia, ao mesmo tempo que revelaram entusiasmo com o aprendizado e interesse em continuar aprendendo.

**Palavras-chave:** formação docente. tecnologia digital. produção de texto.

## ABSTRACT

This study discusses the importance of digital resources for teaching text production and presents results from a teacher training workshop based on a didactic sequence of teaching oral text production for students. To do this, it makes a brief analysis of the challenges posed by the advancement of technology, especially since the beginning of the Covid-19 pandemic. And, to support the discussion on textual production at school, we dialogue with Marcuschi and official documents such as the PCN and BNCC. The study revealed the relevance of workshop proposals as continuing teacher training, of a practical nature, and of promoting teaching practice with a focus on the use of digital resources, in particular, for teaching text production based on concrete proposals. It was possible to perceive the difficulty of part of the target audience in their relationship with technology, at the same time that they revealed enthusiasm for learning and an interest in continuing to learn.

**Keywords:** teacher training. digital technology. text production.



## INTRODUÇÃO

Os desafios da educação básica na sociedade contemporânea são muitos e boa parte deles envolve a tecnologia. Por um lado, as TIC são vistas como a grande possibilidade de renovação da prática docente, ao lado das metodologias ativas. Por outro, ela pode ser motivo de conflito na sala de aula quando utilizada pelos estudantes de forma inapropriada, fora do contexto da aula.

Não há dúvida de que toda a sociedade pode e deve se beneficiar da tecnologia de informação e comunicação, bem como da tecnologia digital para produção escrita, para fins de registro, de acompanhamento, de avaliação e de trabalhos colaborativos, e muito mais. A escola, portanto, não poderia ficar de fora, uma vez que pode ser entendida como um microcosmo da sociedade. Ela não precisa, portanto, ir em busca da tecnologia, já que esta entra pela porta da frente junto com professores e alunos. O que escola e professores precisam é entender que a tecnologia pode ser uma aliada para a prática docente.

É importante observar que a verdadeira revolução da tecnologia digital não se deu a partir de aparelhos evoluídos, como computadores, notebooks e smartphones, e sim da *World Wide Web* (www), a rede mundial de comunicação, em especial, a partir do advento da internet 2.0. Ela foi um divisor de águas em termos de comunicação por possibilitar que todas as pessoas pudessem produzir informação através de mensagens, imagens, vídeos e arquivos de áudio, e, assim, serem compartilhados em *blogs*, *vlogs*, *sites* etc. Tudo isso levando em conta que a primeira versão da internet não dava privilégio aos usuários, que apenas consumiam o que era postado por empresas, organizações, institutos etc., donos de domínios *www*. A partir disso é que pudemos chegar nessa etapa da tecnologia digital na qual qualquer pessoa pode criar postagens, que, por sua vez, têm como pressuposto o compartilhamento, o comentário, o apoio (*like*) e recursos de fidelidade (inscrição no canal, no site, em listas de e-mail etc.).

É neste contexto que uma quantidade imensa de ferramentas online (ou em app) para produção digital passou a ser apropriada por professores na última década. Aos produtos digitais obtidos com essas ferramentas e usados para fins educacionais, deu-se o nome de Recursos Digitais Educacionais, ou RED. Um RED, portanto, pode ser entendido como um recurso digital que tenha sido apropriado por professores para fins educacionais. Dessa forma, podemos listar um número enorme de *softwares*, *apps* e plataformas que oferecem produtos, como: mapa mental; organograma; apresentação (do tipo *PowerPoint*); animação digital; álbum de fotografias; *meme*; *gif*; logotipo; *post* para redes sociais; *podcast*; vídeo; *blog*; *site*; entre tantos outros. Fica evidente nesta lista de exemplos que eles não nasceram RED, mas se tornaram a partir do uso em sala de aula. Entretanto, muitas plataformas se especializaram na área educacional, passando a criar RED específico para professores e escolas. Poderíamos ainda listar alguns recursos específicos de Educação a Distância, como fórum, videoaula, material didático digital (em formato de *e-book* ou pdf), recurso de mensagem instantânea, além de tantos recursos para estruturação das aulas que as plataformas AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) oferecem aos professores.

É preciso dizer aqui que a pandemia nos levou a uma aceleração do estreitamento de laços entre professores e tecnologia digital. As escolas particulares se valeram de serviços

de videoconferência para oferecer aulas remotas presenciais e os professores se viram, da noite para o dia, obrigados a dar aulas em frente à câmera dos seus computadores, notebooks, bem como *smartphones*.

No caso da escola pública, a pandemia ofereceu um desafio ainda maior para as grandes redes de ensino municipais e estaduais. No caso da rede pública estadual de São Paulo, por exemplo, a Secretaria da Educação criou um departamento para aulas online, o Centro de Mídias de São Paulo (CMSP). O CMSP virou app de celular e estudantes e professores foram orientados a baixar, instalar e acompanhar aulas online. Estas eram criadas por professores de todas as disciplinas, que atuavam no centro, ou seja, não eram aulas dos professores regentes de sala, e oferecidas em horários definidos, sendo depois disponibilizadas no canal do CMSP do Youtube. Os alunos tinham que entrar nas aulas do ano/série que estavam, de acordo com o cronograma oferecido, vale dizer, com aulas espalhadas nos períodos matutino, vespertino e noturno. À princípio, as aulas eram interativas, já que os estudantes podiam mandar mensagens escritas durante as aulas, mas isso não durou muito, visto que a participação dos alunos não condizia com a proposta da aula. Na prática, isso não deu certo, porque boa parte dos alunos não tinham a tecnologia necessária para acompanhar as aulas, não tinham serviço de internet em casa<sup>1</sup>. Isso sem falar que, tão logo o *lockdown*, ou seja, a proibição de sairmos de casa, foi cessada para alguns setores da sociedade, muitos estudantes do Ensino Médio, que trabalhavam, não tinham como acessar aulas que aconteciam no horário que estavam em serviço, já que as aulas não aconteciam no turno regular em que eles estavam matriculados.

Nessa proposta, os professores tinham orientação de acompanhar essas aulas online do CMSP com seus alunos e dar continuidade na plataforma Google Sala de Aula, com conteúdo/tarefas que os estudantes deveriam estudar/realizar. As escolas passaram a solicitar aos professores que gravassem vídeos para os estudantes; ou que criassem uma proposta “diferenciada” para engajar os alunos. Esta parte da proposta também sofreu resistência por parte dos professores que não sabiam como usar a plataforma da Google, nem como gravar um vídeo mostrando conteúdo e falando sobre ele ao mesmo tempo, assim como não sabiam como criar uma aula diferenciada com recursos digitais, porque não tinham formação para isso. Na verdade, muitos também não tinham tecnologia adequada nem serviço de internet. Por isso, concordamos com Moran (1999) quando afirma que é preciso que professores e estudantes tenham acesso à tecnologia para que a educação possa ser repensada e as aulas diversificadas, como vemos a seguir:

O primeiro passo é facilitar o acesso dos professores e dos alunos ao computador e à Internet. Procurar de todas as formas possíveis que todos possam ter o acesso mais fácil, frequente e personalizado possível às novas tecnologias. Ter salas de aula conectadas, salas ambiente para pesquisa, laboratórios bem equipados. Facilitar que os professores possam ter seus próprios computadores. Facilitar que cada aluno possa ter um computador pessoal portátil. (MORAN, 1999, p. 6)

Importante notar como a fala de Moran (1999), ainda estava atual no período da pandemia, o que é lamentável e que só reforça o problema da falta de investimento nas escolas e da falta de políticas públicas que levassem em conta essa necessidade tecnológica para melhoria da qualidade do ensino básico.

<sup>1</sup> Posteriormente, a Secretaria da Educação buscou resolver este problema distribuindo chips de operadora de celular com acesso à internet, para estudantes e professores. Mas não foi encontrada pesquisa que indicasse o resultado desta ação.

Toda essa descrição do cenário educacional do início da pandemia já nos dá uma noção da dificuldade de escolas e professores a se adaptarem, repentinamente, a uma cultura digital, solução que se desenhou naquele momento para que a continuidade das aulas fosse possível. Os professores passaram a perceber que saber usar recursos digitais para fins educacionais precisava ser visto como uma competência necessária para a prática docente. Tanto é assim que, ao longo daquele período trágico da nossa história, muitos professores foram buscando alternativas para os desafios postos por essa nova realidade. Dessa forma, não foram poucos os educadores entusiasmados com descobertas de recursos online, e apps, e que passaram a incorporar os RED em sua prática docente.

Naquele momento, eu estava à frente de uma coordenação de agrupamento escolar<sup>2</sup>, e promovia encontros com coordenadores de cinco escolas diferentes para propostas de formação, de acompanhamento do trabalho da escola, bem como para contribuir com as ações da escola, de acordo com as demandas da Secretaria da Educação e da Diretoria de Ensino.

Em 2021, passei a atuar como formador no Centro de Inovação da Educação Básica Paulista, da Secretaria de Estado da Educação. Assim como o Centro de Mídias, o Centro de Inovação era um departamento novo na rede pública, portanto, pouco conhecido pelos professores de forma geral. O centro possui seis salas ambientadas e equipadas para diferentes áreas conforme descritas no site do centro<sup>3</sup>:

Hub de Inovação – Espaço para EdTechs, educadores, estudantes e empreendedores desenvolverem, validarem e colocarem em prática ideias inovadoras e, assim, contribuir para a transformação da Educação Pública de São Paulo.

Programação Descomplicada – Espaço de imaginação, criatividade e raciocínio lógico para desenvolver atividades plugadas e desplugadas, de maneira lúdica e criativa, a fim de todos compreenderem o pensamento computacional.

Cultura Maker – O ambiente tem como foco a Cultura Maker, que contempla o fazer, o construir, o experimentar e o criar, utilizando sucata e componentes eletrônicos no desenvolvimento de robôs e protótipos, bem como a programação.

Cultura Digital - Espaço para o desenvolvimento de atividades alinhadas à Educação, produções audiovisuais e pensamento computacional, por meio do uso da tecnologia, propiciando a todos o aprofundamento nos diversos modos de fazer, criar, inovar e distribuir significados típicos da cultura digital, atrelados ao uso consciente, ético e crítico em suas diversas aplicações no mundo digital. Assim, estimular a criatividade.

Robótica e modelagem - O Espaço tem como objetivo tornar acessível, a estudantes e professores, a criação de protótipos e projetos eletromecânicos utilizando Arduino e materiais estruturados ou não estruturados, com programação em blocos e linguagem C++. No intuito de garantir inovação no processo de aprendizagem, também é explorada a criação de modelos funcionais em simuladores (on/offline). Isso permite interagir de forma controlada e segura com os componentes eletrônicos, com base nos quatro pilares do pensamento computacional.

Prototipagem e Fabricação Digital - Espaço para a modelagem e produção de protótipos, com o apoio de equipamentos computadorizados, tais como impressora 3D e mesa de corte a laser.

*2 O Professor Coordenador de Agrupamento Escolar (PCAE) foi instituído em 2021. A proposta era que cada PCAE ficasse responsável pelo acompanhamento de cinco escolas em um setor, realizando visitas a essas escolas para trabalhar diretamente com os PC – Professor Coordenador – de cada unidade escolar. Havia formação e reuniões semanais entre o supervisor ponto focal do programa e os PCAE de cada diretoria. Este profissional realizava um trabalho de aproximação entre as ações da escola e as propostas da Secretaria da Educação. Infelizmente, o programa foi descontinuado no final do ano seguinte, 2022.*

*3 Disponível em: <https://centrodeinovacao.educacao.sp.gov.br/espacos/>. Acesso em: 29 set. 2023.*

A proposta era a formação de estudantes e professores a partir de três frentes: oficinas para estudantes, chamadas de trilhas (uma vez que cada grupo de estudantes percorria uma trilha com três salas com duração total de duas horas), com quarenta minutos de duração cada; visitas orientadas para professores, com vinte minutos de duração, com objetivo de apresentar os espaços e o trabalho realizado neles aos professores, para que assim voltassem posteriormente com seus alunos; tutoria para projetos escolares envolvendo professores e estudantes, com duração de duas horas, que tinha como objetivo orientar professores no desenvolvimento de projetos com seus alunos, em um dos espaços de tecnologia do centro.

Como formador do centro, a partir das minhas habilidades com recursos digitais, e dos meus interesses como professor também, escolhi o Espaço da Cultura Digital por entender que poderia contribuir com ações formativas para o público-alvo do centro.

A seguir, vamos analisar a produção textual na escola e apresentarei uma proposta de ação educativa com foco na produção textual em suporte digital, como objeto de formação de professores da Educação Básica da rede pública estadual para uso da tecnologia em sala de aula. Além de professores regentes, participaram dessas formações também professores que exerciam funções pedagógicas fora da sala de aula: os Professores Técnico de Currículo (ou, PCNP – Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico)<sup>4</sup>; e professores PROATEC<sup>5</sup>.

## A PRODUÇÃO DE TEXTO NA ESCOLA

Os anos de 1990 viram surgir um novo paradigma no que tange ao ensino de produção de texto na escola. A ênfase na gramática e a apresentação de textos modelos, extraídos de obras de grandes autores, que perdurou até 1970, já havia dado lugar a uma prática centrada em análise sintática e uso de modelos de textos descritivo-narrativo-dissertativo, o que fez surgir os chamados gêneros escolares, que ainda englobavam o resumo e a resenha. Vale dizer que essa mudança foi fruto da reforma de ensino de 1º e 2º graus, proposta pela LDB de 1971 - Lei 5692/71 -, que definiu que o ensino de Língua Portuguesa “§ 2º No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira”. Para que houvesse uma comunicação eficaz, o estudante deveria mostrar domínio de vocabulário e de análise sintática. Se você estudou nesse período como eu, sabe do que estou falando, aulas cansativas, com análises e mais análise de orações simples, compostas, de sujeito, predicado e seus complementos e suas classificações e nomenclaturas. E por mais que os professores ensinassem, por mais que fizéssemos análises repetidamente, era um assunto complicado e difícil para estudantes dos anos finais do Fundamental e até mesmo do Ensino Médio. Se nas aulas os exercícios eram complicados, nas provas eram mais ainda.

Como é possível perceber, a mudança já era significativa ao tirar do foco do currículo

*4 A existência de duas nomenclaturas para a mesma função se dá por coexistir dois planos de carreira na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, com nomenclaturas diferentes. O PCNP/PEC é um professor que passa por processo seletivo para atuar como especialista de cada disciplina, bem como projetos especiais da pasta, na diretoria de ensino de sua região (ou de outra).*

*5 Professores que atuam no Projeto de Apoio a Tecnologia e Inovação da Secretaria de Estado da Educação, que contempla todas as escolas da rede pública. Mais informação em: <https://delins.educacao.sp.gov.br/proatec-projeto-de-apoio-a-tecnologia-e-inovacao/>. Acesso em: 29 set. 2023.*

o ensino centrado na gramática normativa, mas os professores deveriam substituí-la pela sintaxe. Na prática, a gramática, repertório garantido na prática docente, não foi deixada de lado. Por outro lado, havia uma preocupação com o domínio da estrutura textual, como condição para o aprendizado da língua, é o que orientava o Guia Curricular do Estado de São Paulo (1972, p.4):

O aluno somente dominará a língua quando for capaz de explicitar suas estruturas e operações. Não é a gramática normativa que ensina língua, mas sim a própria língua. Diante disso, ensinar língua é ensinar através de exercícios de língua (exercícios estruturais, de análise, de síntese, de classificação, de relacionamento, de transformações), para que o aluno se habilite a usar a língua para produção de frases, na medida em que consegue variedade e complexidade de estruturas e amplia suas possibilidades de escolha e seleção ao comunicar-se.

O ensino de produção textual, assim como era antes, continuou sendo visto como algo intuitivo, ou seja, não havia estratégias claras, um passo-a-passo, metodologia de ensino, que levasse os estudantes a aprender a escrever um texto. Acreditava-se que apenas fornecendo bons modelos, agora de textos descritivos, narrativos, dissertativos, os alunos seriam capazes de escrever os próprios textos. Observe que a ênfase era dada aos tipos textuais até ali.

A legislação não promoveu essa mudança na sala de aula da noite para o dia. É possível imaginar que, numa época sem internet popularizada, sem que professores tivessem acesso a computadores pessoais, sem smartphones (que só seriam inventados no século seguinte), portanto, sem acesso à e-mail, videoconferências, portal da Secretaria da Educação, videoaulas etc., sem nada disso, como as mudanças demoravam para ser implantadas, fossem elas mudanças estruturais, pedagógicas, de material didático ou, por consequência, de prática docente.

Apesar de a legislação de 1971 perceber o ensino de língua como “instrumento de comunicação”, o ensino ainda percebia a escola com uma redoma de vidro, ou seja, que não tinha conexão com o “mundo real” que é a sociedade. Dessa forma, continuou ensinando aquilo que o estudante não conseguiria usar no seu dia a dia.

Foi a partir da década de 1980 e início dos anos 1990 que movimentos em direção a uma nova concepção de ensino de Língua Portuguesa começaram a transformar os conteúdos e a forma de ensinar como se pensava até então, isso graças aos estudos da sociolinguística, liderada pelo americano William Labov, e a visão de texto como resultado da interação social, portanto, com propósito definido e contextualizado. Essa nova vertente da linguística vai permear a criação de novas diretrizes de ensino, tanto aqui no Brasil como em vários outros países, e transformar a proposta de ensino de produção textual no ensino básico, como vemos abaixo:

É nesse contexto que a prescrição do ensino da produção textual assume uma nova perspectiva. Um dos aspectos enfatizados é que a escrita varia de acordo com o propósito para o qual é produzida e conforme o contexto no qual está inserida. Sendo assim, escrever uma carta não é o mesmo que escrever uma receita ou uma notícia. (SANTOS; MENDONÇA; CAVALCANTE, 2017, p. 18)

Podemos perceber que as autoras se referem ao ensino de produção de texto a partir de gêneros textuais (como os citados: carta, receita, notícia), que, de acordo com Marcuschi (2010), são fenômenos históricos e que estão enraizados à convivência cultural

e social. Os gêneros são entendidos como entidades discursivas sociointerativas que estruturam a comunicação, ou seja, têm sim capacidade preditiva e revelam interpretação das ações humanas em todas as situações de comunicação, portanto, são altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos (MARCUSCHI, 2010). Dessa forma, para cada situação de comunicação há o pressuposto de uma necessidade comunicativa, a saber: informar algo; explicar o passo a passo para se chegar a algo; apresentar a própria opinião sobre algo; revelar os sentimentos por alguém; etc. E para fazermos isso, precisamos usar um gênero textual adequado. Cabe à escola, portanto, ajudar os estudantes a adquirir a competência de usar diferentes gêneros textuais para as mais diversas situações do cotidiano.

A prática de ensino da Língua Portuguesa já está amplamente difundida na escola, mas ainda há dúvidas sobre, por exemplo, a diferença entre trabalhar com o texto e trabalhar com o gênero<sup>6</sup>, ou diferenciar gênero e tipo textual, como Marcuschi (2010, p.25) nos explica:

Assim, **para a noção de tipo textual**, predomina a identificação de sequências linguísticas típicas como norteadoras; **já para a noção de gênero** textual, predominam os critérios de ação prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade, sendo que os domínios discursivos são as grandes esferas da atividade humana em que os textos circulam.

Por outro lado, é preciso ponderar que o avanço tecnológico que transformou a sociedade atual definiu novas formas de relação virtual, e abriu espaço para novas situações de produção de discurso, gerando, assim, novos gêneros textuais, incluindo aqueles que extrapolam os limites do texto, e que exploram recursos de áudio, de vídeo, de imagem etc., como posts, comentários, vídeos, podcasts, memes, gifs, animações digitais, entre tantos outros. Todos esses exemplos nos dão uma mostra de novos gêneros que surgiram a partir da era digital.

No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), como resposta aos movimentos de renovação das práticas de ensino que tiveram início nos anos 1980, sobre o qual falamos acima, também já contemplava o pensamento de ensino a partir de gêneros textuais, dando forte ênfase ao caráter de interação social desta abordagem, bem como às possíveis ramificações dos gêneros em diferentes áreas, como podemos ver neste trecho do documento:

Os gêneros textuais discursivos cada vez mais flexíveis no mundo moderno nos dizem sobre a natureza social da língua. Por exemplo, o texto literário se desdobra em inúmeras formas; o texto jornalístico e a propaganda manifestam variedades, inclusive visuais; os textos orais coloquiais e formais se aproximam da escrita; as variantes linguísticas são marcadas pelo gênero, pela profissão, camada social, idade, região. (PCN, 2000, p. 21)

Já a BNCC (2018, p. 91) organizando a prática social de comunicação em campos de atuação, apresenta a proposta de produção textual com foco nos gêneros desde os anos iniciais, optando-se “pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais”. Já nos anos finais, a preocupação é com a ampliação dos repertórios de prática dos estudantes com os gêneros, identificando os diversos campos de atuação social, em diferentes disciplinas:

<sup>6</sup> Para entender a diferença entre ensinar com ênfase no texto ou no gênero, SANTOS; MENDONÇA; e CAVALCANTE, em *Trabalhar com texto é trabalhar com gênero?* (2007), apresentam as especificações de cada um e exemplos de atividades com os dois propósitos.

No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências. (BNCC, 2018, p. 91)

O reconhecimento da complexidade do trabalho com gêneros é percebido na orientação para o trabalho progressivo (anos iniciais), assim como nessa orientação acima sobre o aprofundamento nos anos finais. Contudo, a Base revela a compreensão da complexidade do ensino de produção textual e propõe que haja uma articulação:

- da diversidade dos gêneros textuais escolhidos e das práticas consideradas em cada campo;
- da complexidade textual que se concretiza pela temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos utilizados, orquestração de vozes e linguagens presentes no texto;
- do uso de habilidades de leitura que exigem processos mentais necessários e progressivamente mais demandantes, passando de processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização) a processos de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência) e de reflexão sobre o texto (justificação, análise, articulação, apreciação e avaliações estéticas, éticas, políticas e ideológicas);
- da consideração da cultura digital e das TDIC;
- da consideração da diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas, a literatura infantil e juvenil, o cânone, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, as culturas juvenis etc., de forma a garantir ampliação de repertório, além de interação e trato com o diferente. (BNCC, 2018, p. 91)

Como é possível ver, o ensino de produção de texto pressupõe uma série de saberes cognitivos e atitudinais dos professores. Tudo isso reforça a importância de propostas de formação docente continua, como as oficinas de formação em tecnologia aplicadas à educação.

A seguir, vamos apresentar uma proposta de trabalho com tecnologia digital para os anos iniciais que serviu de mote para a formação docente. E, na sequência, algumas impressões sobre o impacto da oficina para os professores que receberam a formação para realizar a proposta em sala de aula, ou para atuarem como multiplicadores, no caso de especialistas da diretoria de ensino.

## **Produção de texto oral para estudantes dos anos iniciais<sup>7</sup>**

A oficina para os anos iniciais tem como base a Competência 6 Geral e a habilidade EF15LP08 da BNCC (2018), a saber:

6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

(EF15LP08) Utilizar software, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis.

*7 Quando da criação da oficina, a equipe do Espaço da Cultura Digital era composta por este autor e pelas professoras Sirlândia Maria Leão dos Reis e Renata Cristina Alves Polizeli, que foram coautoras em todas as etapas: pesquisa inicial; pesquisa de aplicativo; definição da sequência didática e elaboração do material da oficina: apresentação em PPT; produção dos conjuntos de cartões das histórias.*

Caso a proposta seja aplicada a crianças dos anos iniciais, podemos contemplar ainda a habilidade (EI02EF06) - Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos – da BNCC.

Dessa forma, partimos da ideia de criarmos uma situação problema que levasse a criança a elaborar uma solução. Além disso, nosso objetivo era que as crianças se familiarizassem com algum *software* ou *app*, para satisfazer a premissa de uso de *diferentes linguagens e mídias*.

A proposta a que chegamos foi a de levar as crianças a elaborar uma narrativa digital, de caráter coletivo (grupos de 5 ou 6 crianças, a partir do aplicativo *Inventeca*, que oferece diferentes sequências de imagens com temáticas pré-definidas e com recurso de gravação de voz (narração e/ou efeitos sonoros). Assim, colocamos um problema: a história só tem imagens, como ela poderia ser contada? E os estudantes devem dar uma resposta: criar uma narrativa verbal.

Sequência didática:

- Depois de acomodar as crianças no espaço da oficina, faz-se uma roda de conversa para apresentação da equipe e com algumas perguntas para conhecer as crianças;
- Em seguida, é preciso abrir espaço para que elas falem sobre as histórias que conhecem (ouviram? Leram?), bem como qual a preferida, por que é a preferida etc.;
- Então, apresenta-se a estrutura lógica de uma história (começo, meio e fim), para isso, é preciso usar um modelo, uma história de um livro de literatura infantil, dando ênfase a “como a história começa”, “o que acontece depois” e “como a história termina”. Aqui, escolher uma história que apresenta de forma clara um conflito, pode ajudar as crianças a identificarem cada parte;
- Na sequência, mostra-se o *app Inventeca* e como ele funciona, incluindo o passo a passo para a gravação da história; como colocar um título; e a finalização do processo;
- Agora que os estudantes já sabem o que irão fazer, deve-se organizá-los em grupos e distribuir as histórias<sup>8</sup> e os conjuntos de cartões<sup>9</sup>, deixando cada criança responsável pela narração de 2 ou 3 slides (o que varia de acordo com a quantidade de estudantes por grupo);
- É hora de gravar! Então, explica-se para as crianças que cada grupo virá à frente da sala; que eles sentarão em roda; e que a história será gravada com um tablet/smartphone, passando o microfone, de um por um, para que eles contem a história seguindo a sequência dos cartões e da tela do dispositivo;

<sup>8</sup> O *app Inventeca* é um aplicativo com assinatura paga, mas que oferece a possibilidade de uma conta gratuita com três histórias gratuitas. Depois de criadas as três histórias, a criança poderá refazer a gravação modificando algum aspecto da narrativa. Por exemplo, contar em primeira e terceira pessoa; mudar a forma de narrar, com vozes diferentes ou com um tom mais dramático; ou ainda fazendo uso de efeitos sonoros. Ou seja, o professor pode usar sua criatividade para ampliar a experiência das crianças.

<sup>9</sup> Para ajudar as crianças a se prepararem para a narrativa, é possível copiar as imagens de cada história e organizar no PowerPoint, uma imagem por slide, imprimir (2 slides por folha) e plastificar (assim os cartões poderão ser usados por muitas turmas diferentes).

- Por fim, é momento de compartilhar as produções. Para isso, o ideal é que haja uma tela grande, com recurso de espelhamento da tela do celular, assim todos poderão ver e ouvir as histórias digitais.

Como é possível perceber, a proposta: tem caráter lúdico; articula a leitura de imagem com linguagem verbal oral; articula a produção textual com a cultura digital e uso de TDIC; bem como abre espaço para expressão artística das crianças, respeitando a progressão do conhecimento que ocorre pela ampliação das práticas de linguagem, ou seja, ampliando seus repertórios de contação de história, de forma oral<sup>10</sup>. Ela também promove a experiência estética e intercultural das crianças, bem como pela consolidação das aprendizagens anteriores, neste caso, a compreensão de que as histórias apresentam três fases narrativas, como define Faria (2016, p. 24-25):

Situação inicial: apresenta um estado de equilíbrio ou já um problema.

Desenvolvimento: o equilíbrio passa a desequilíbrio com o surgimento de um problema. O “miolo” da narrativa concentra as tentativas de solução, com ou sem ajuda de pessoas ou atos reais ou da ordem do maravilhoso.

Desenlace: pode ser feliz ou infeliz. No desenlace feliz, há a solução do problema e a recuperação do equilíbrio. No infeliz, o problema não é resolvido e o equilíbrio inicial não é recuperado.

## O impacto da oficina de formação para professores

Em primeiro lugar, é preciso afirmar que houve oficinas para docentes e para PEC/PCNP em momentos diferentes. Os grupos possuíam uma diversidade muito grande em termos de formação - sendo que todos possuíam formação em pedagogia -, e de tempo de experiência. Em nenhum dos dois grupos, encontramos algum docente ou especialista que conhecesse o *app Inventeca*, nem outro aplicativo que oferecesse a possibilidade de criação de histórias a partir de uma sequência imagética. O resultado foi que todos se mostraram surpresos com os recursos oferecidos e com a possibilidade de usar de forma gratuita. Alguns professores, inclusive, apontaram a possibilidade de compartilhar a novidade com os pais dos alunos, para que eles também incentivem seus filhos a criarem novas narrativas.

Quanto à relevância da proposta, todos os participantes demonstraram: ter gostado da proposta da abordagem inicial de bate-papo com as crianças; da orientação sobre o aplicativo; da organização em grupos de estudantes; da facilidade da gravação com o uso de um celular.

Um ponto interessante na formação foi o fato de eles mostrarem entusiasmo ao se colocar no lugar da criança e gravarem suas narrativas. Isso é fundamental, a nosso ver, pela necessidade de familiarização com o software na prática. Ou seja, não basta que o professor tenha a teoria de como se deve fazer, de como o aplicativo funciona, é fundamental que ele vivencie, que tenha a experiência.

Ao final da oficina, os participantes indicaram que a oficina havia gerado conhecimento e servido como um modelo de prática inovadora ao repertório pessoal. Por outro lado,

<sup>10</sup> Mas não se exclui a potência do *app Inventeca* para produção escrita. No caso dos estudantes que já escrevem, ao invés de gravarem a história direto, de forma improvisada como fazem os menores, é possível realizar a produção escrita a partir da sequência imagética, para que eles ensaiem e só então gravem seus textos.

lamentaram o fato de a oficina chegar ao seu final, uma vez que ela estava sendo muito rica, relatando que gostariam de ter mais tempo para explorar o conteúdo apresentado.

Como um ponto de atenção, notamos que alguns professores tiveram dificuldade para criar a conta gratuita no *Inventeca* por não lembrarem do e-mail institucional ou a senha do *e-mail* pessoal. Entretanto, esse problema foi resolvido rapidamente com a orientação dos coordenadores da oficina.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este é o relato de apenas uma das experiências de formação de professores para práticas inovadoras com uso de tecnologia digital. Mas já é possível perceber a importância de tais propostas de formação com foco específico em práticas com tecnologia para a sala de aula.

A experiência revela a carência dos professores, visto que há muitas ofertas de formação teórica que vivenciam. Vale lembrar que a pandemia foi sinônimo de muitas reuniões por videoconferência, lives e formações online, ou seja, formações práticas eram em si um diferencial. Mas, por outro lado, revela o entusiasmo com propostas inovadoras e o engajamento dos professores com o uso de tecnologia digital em sala de aula.

Um desdobramento importante deste estudo seria a verificação de como as oficinas impactam no dia a dia da sala de aula, buscando saber se os professores realmente aplicam o que aprenderam.

A formação também explicitou que há professores que ainda têm dificuldade com tecnologias digitais, e até mesmo com a manipulação do celular para recursos mais avançados. Em contrapartida, demonstram grande interesse em aprender a utilizar recursos digitais e abertos a propostas que enriqueçam o baú de experiências didáticas que contribuam de forma efetiva com suas práticas em sala de aula.

Por fim, é possível confirmar, com a proposta aqui apresentada, que o uso de tecnologia digital deve realmente ser percebida como aliada da prática docente, podendo contribuir com o ensino de leitura, literatura e produção textual para estudantes de todas as etapas escolares.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei das diretrizes e bases da educação -5.692/71. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 29 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros curriculares nacional ensino médio. Parte II – Linguagens Códigos e suas Tecnologias. 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf). Acesso em: 30 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Base nacional comum curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 30 set. 2023.

FARIA, Maria A. Como usar a literatura infantil na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2016.

MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela P. *et al.* Gêneros textuais e ensino. São Paulo: Parábola, 2010.

MORAN, J. M. O Uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na EAD - uma leitura crítica dos meios. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/T6%20TextoMoran.pdf>. Acesso em: 29 set. 2023.

SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. Diversidade textual: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Guias curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do 1º grau. 1972. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/196256>, acesso em: 04 out. 2023.

# Análise da conversação em gêneros digitais: um estudo baseado em conversações do Facebook

**Gabriel Sobral de Oliveira**

*Discente do curso de Letras da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco.*

**José Jonatas dos Santos**

*Discente do curso de Letras da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco.*

**Marcos Antonio da Silva**

*Discente do curso de Letras da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco.*

**Melk Andrade Costa**

*Discente do curso de Letras da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco.*

**Thiago Costa Espíndola**

*Discente do curso de Letras da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco.*

**Sley Gabriella Lopes de Souza**

*Discente do curso de Letras da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco.*

## RESUMO

Este estudo traz a possibilidade da prática da Análise da Conversação em redes sociais. O objetivo deste trabalho é revelar como se dão as conversações na internet por meio dos gêneros digitais (MARCUSCHI, 2008) microblog e chat, dessa forma, revelando características importantes inerentes aos modos emergentes de comunicação decorrentes da expansão da rede. Sendo assim, utilizamo-nos dos arcabouços teórico-metodológicos da Análise da Conversação (DIONÍSIO, 2001 e FRAZÃO; LIMA, 2017), da Análise de Gêneros Textuais e Digitais (MARCUSCHI, 2008; ARAÚJO, 2007; CAVALCANTE, 2004) e dos estudos das Linguagens e Tecnologias (RECUERO, 2016), para identificar os gêneros utilizados em meio digital e das conversações comumente verificadas, sistematizadas à luz da AC.

**Palavras-chave:** redes sociais. gêneros digitais. análise da conversação.

## ABSTRACT

This study presents the possibility of practicing Conversation Analysis in social networks. The objective of this work is to reveal how conversations take place on the internet through the digital genres (MARCUSCHI, 2008) microblog and chat, thus revealing important characteristics inherent to the emerging modes of communication resulting from the expansion of the network. Therefore, we used the theoretical-methodological frameworks of Conversation Analysis (DIONÍSIO, 2001 and FRAZÃO; LIMA, 2017), Textual and Digital Genre Analysis (MARCUSCHI, 2008; ARAÚJO, 2007;

*Leitura, literatura e produção textual: praticas pedagógicas inovadoras - Vol. 4*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.238.4



CAVALCANTE, 2004) and studies of Languages and Technologies (RECUERO, 2016), to identify the genres used in digital media and commonly verified conversations, systematized in the light of CA.

**Keywords:** social networks. digital genres. conversation analysis.

## INTRODUÇÃO

Sabendo-se que a conversação é uma ação conjunta, uma prática social, além de ação primordial na confecção de textos verbais, a análise da conversação se faz importante para entender os mecanismos intrínsecos à construção de diálogos enquanto materialidades textuais que funcionam como meio de interação entre interlocutores. O breve trabalho tem como objetivo analisar textos verbais em meio digital a fim de trazer à superfície os elementos presentes na conversação, para isso nos valem de conhecimentos acerca dos gêneros textuais (MARCUSCHI, 2008; MARCUSCHI E XAVIER; 2004) e digitais (MARCUSCHI, 2004) e da Análise da Conversação (DIONÍSIO, 2001; FRAZÃO; LIMA, 2017).

## METODOLOGIA

Trata-se, então, de uma pesquisa do tipo documental (GIL, 2010), que se utiliza de métodos qualitativos (BAUER E GASKEL, 2008). A presente pesquisa encaixa-se à grande área das Ciências Humanas, nas áreas de conhecimento das Letras e da Linguística.

Nosso aporte teórico-metodológico está centrado na Análise da Conversação (DIONÍSIO, 2001; FRAZÃO; LIMA, 2017). Utilizamos também de conceitos teóricos acerca da Análise de Gêneros Textuais e Digitais (MARCUSCHI, 2008; ARAÚJO, 2007; CAVALCANTE, 2004) e nos estudos das Linguagens e Tecnologias (RECUERO, 2016), para identificar gêneros digitais.

Neste trabalho, o movimento investigativo foi realizado tendo como premissa a identificação dos enunciados na rede social Facebook, fazendo-se destacar os turnos conversacionais que caracterizam uma conversação em ambiente digital que irá mobilizar diferentes mecanismos linguísticos para fazer levar adiante a construção de sentido proposta pelo autor do texto.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Primeiramente, por gêneros digitais se compreende ser o “[...] conjunto de gêneros textuais que estão emergindo no contexto da tecnologia digital em ambientes virtuais” (MARCUSCHI, 2004, p. 13), portanto, o gênero digital utilizado para a análise da conversação foi o *chat* advindo de um *post*, em uma Rede Social. Há também a presença do gênero digital verbal e não-verbal *meme*<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> O termo “meme” se refere ao uso bem-humorado de textos não-verbais e verbais bastante utilizado na Internet, referindo-se também ao fenômeno da “viralização”, da popularização de temas.

Segundo Saussure (1857-1913, p. 35) os indivíduos acreditam que as formas escritas são mais nítidas e duradouras que as impressões acústicas, dessa forma, a pesquisa é acerca destes registros enunciativos criados nos SRS – Sites de Redes Sociais (RECUERO, 2016). Em tais sites, nota-se a presença do *Internetês*<sup>2</sup> como linguagem predominante, como uma variação linguística proeminente do uso da internet

Os comentários da conversação abaixo ocorreram em uma publicação da rede social Facebook no dia 02 de dezembro do ano de 2019 e compõem o exemplar único do *corpus* constituído para este trabalho. Segundo Dionísio, “como o *corpus* da AC deve ser constituído por conversações produzidas em situações naturais, é necessário que tais conversas sejam gravadas ou filmadas” (DIONÍSIO, 2001, p. 78), sendo assim, diante do gênero digital a nós oferecido, o chat, utilizamo-nos da ferramenta *print screen* para compor nosso *corpus* que foi coletado na rede social mundialmente conhecida, o Facebook: “A escolha de uma rede social na internet [...] é justificada pela possibilidade de integração de diferentes recursos semióticos, não restritos à semiótica gráfica, para produção textual verbo-visual” (ARROYO & KOMESU, 2016, p. 177).

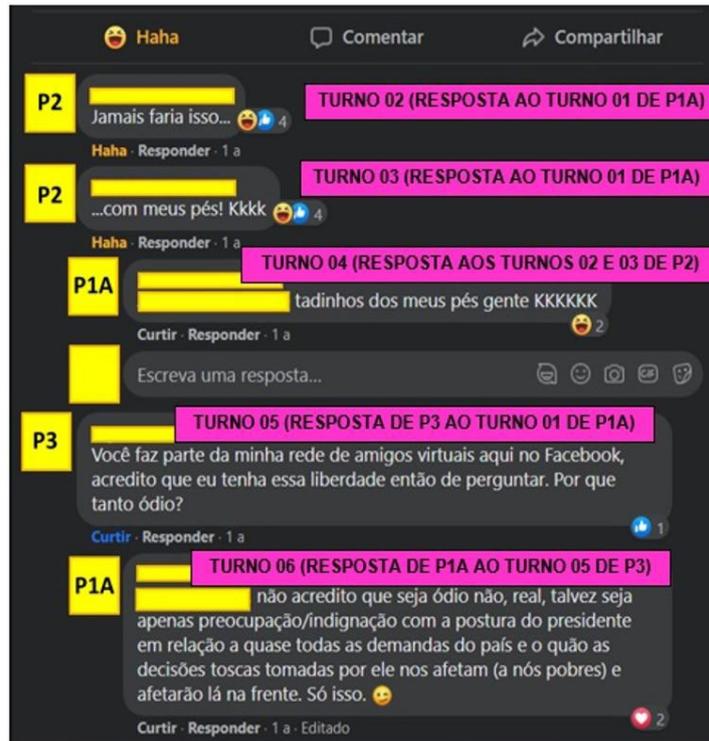
Figura 1.



Fonte: [www.facebook.com](http://www.facebook.com). Acesso em: 14 fev. 2022.

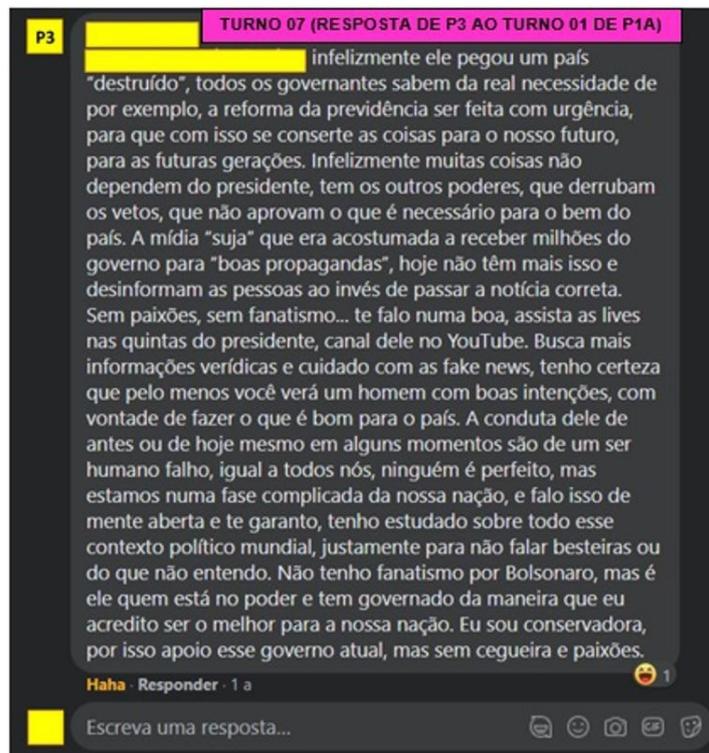
<sup>2</sup> SMAAL, Beatriz. Como está o seu internetês? Conheça a linguagem utilizada no mundo online. In: Techmundo. Disponível em: <<https://www.tecmundo.com.br/twitter/2467-como-esta-o-seu-internetes-conheca-a-linguagem-utilizada-no-mundo-online.htm>>, acesso em 14 fev 2022.

Figura 2



Fonte: [www.facebook.com](http://www.facebook.com). Acesso em: 14 fev. 2022.

Figura 3



Fonte: [www.facebook.com](http://www.facebook.com). Acesso em: 14 fev. 2022.



postagem, além da letra P e do numeral, acrescentamos a letra A, sendo este o indivíduo P1A. Utilizamos dessa codificação seguindo os exemplos de Frazão e Lima (2017), visando proteger a identidade dos indivíduos que participaram dessa conversa que ocorreu no Facebook.

A publicação escolhida para a análise, trata-se de um link de venda de um tapete que possui uma sátira contra o presidente da República Jair Messias Bolsonaro compartilhado pelo indivíduo P1A. A conversa se desenvolve entre sete indivíduos e possui 18 turnos conversacionais. Nessa publicação, podemos observar diversos elementos característicos da conversa digital, como o uso de *emoticons*, gírias, onomatopeias e elementos característicos da fala oral, mesmo se tratando de uma conversa que ocorre no Facebook de forma verbalizada.

Os marcadores conversacionais expressos na conversa virtual se apresentam da seguinte forma:

### **Marcadores verbais lexicalizados**

Em relação aos marcadores verbais lexicalizados, observa-se que eles estão presentes em diversas partes da conversa. No turno 7, segundo turno conversacional de P3 (“infelizmente ele pegou um país “destruído”...”), vemos que P1A é evocado a partir dos pronomes de tratamento “você” e “te”, sendo estes elementos utilizados como “organizadores da interação, articuladores do texto e indicadores de força ilocutória” (MARCUSCHI, 1989 *apud* FRAZÃO; LIMA, 2017, p. 633). Também podemos observar nessa postagem a utilização de elementos comuns na fala, como “né” (turno 9), “tô” (turno 16), “cara” (turno 17), “fodástico” (turno 17) e “mano” (turno 18), fenômeno comum em postagens do Facebook.

Nessa postagem, observamos que o “né” é utilizado por P1A como uma forma de interagir com P2 (turno 9), sendo este caracterizado como um elemento fático (FRAZÃO; LIMA, 2017) e, nesse caso específico, também é utilizado em tom de ironia por parte de P1A relacionando-se ao turno 7 de autoria do indivíduo P3. O uso de elementos oralizados em postagens no Facebook é comum, visto que a rede é um grande “diário” e, em grande parte, formada por conversações descontraídas e informais, mesmo se tratando de uma plataforma que foi primordialmente criada para a divulgação de informações através de textos verbalizados (que frequentemente seguem a norma de referência, ou ao menos “deveriam” segui-la).

### **Marcadores verbais não-lexicalizados**

No caso dos marcadores verbais não-lexicalizados, atenta-se aos elementos “kkkkkkkk”, “aff”, “naaam” e “oxe”. O elemento “kkkkkkkk”, que aparece diversas vezes durante a conversa (Turnos 03, 04, 09, 12, 13, 14, 15, 16, 17 e 18), é utilizado para reproduzir o som de risos; o segundo elemento “aff” (Turno 14) simboliza um elemento de irritação irônica, utilizado pelo indivíduo P1A para concordar com o comentário de P5, fazendo uma sátira ao comentário de P3 (turno 05); o terceiro elemento “oxe” (turno 16) é uma interjeição utilizada para demonstrar um sentimento contraditório ao que o próprio autor do turno diz anteriormente (“coitado gente, tô com pena”), seguido do quarto

e último marcador “naaam”, que reforça a ideia de contradição. Segundo Martins (2002 *apud* FRAZÃO; LIMA, 2017, p. 633), os “recursos não lexicalizados podem ser também reconhecidos como onomatopeias, pois tentam fazer uma imitação de um som específico, sendo a transposição na língua articulada humana de gritos e ruídos inarticulados”.

## Marcadores não verbais

Os marcadores não verbais presentes nessa postagem são os emojis e as reações nos comentários. Esses elementos são utilizados para expressar emoções e constituem-se como marcadores conversacionais paralinguísticos estratégicos para traduzir os sentimentos ou emoções de quem escreve. Esse “[...] tipo de marcador conversacional tem sido muito recorrente na escrita digital, constituindo-se uma tentativa de romper o impasse da não presença física” (FRAZÃO; LIMA, 2017, p. 633-634). O elemento mais utilizado nessa postagem foi o “haha”, sendo este um elemento utilizado para representar ironia e sátira (turnos 02, 03, 05, 06, 07, 08 e 09). Além do “haha”, observamos a presença do “gostei” (turnos 01, 02, 04, 08, 11, 13), e “amei”(turno 06), elementos frequentemente utilizados para demonstrar que os participantes concordam com os comentários marcados com essas duas reações. Além desses elementos, no turno 06, o indivíduo P1A utiliza o emoji “ok” como forma de ironizar a pergunta de P3 no turno 05 (“Por que tanto ódio?”); outros dois emojis presentes nessa conversa é “chorando de rir” e o “rolando de rir”, utilizado para satirizar ou concordar com o comentário (“chorando de rir” - turnos 07, 09 e 10, “rolando de rir” - turno 09); “shiii” utilizado para demonstrar silêncio e simbolizar que o participante P4 prefere “abafar o caso” (turno 11). Além das reações na parte dos comentários, esse post recebeu 13 curtidas, 1 amei e 9 hahas.

Pode-se dizer, em analogia aos princípios trazidos por Dionísio (2001, p. 77,) que os marcadores não-verbais no texto analisado funcionam como a “paralinguagem” abordada pela estudiosa, substituindo as reações físicas, como os gestos, em uma conversa presencial ou videoconferência.

## Marcadores não verbais como modo de adesão ao turno conversacional

Como estamos analisando textos do Site de Rede Social Facebook, podemos aprofundar a análise nos efeitos de sentido provocados no público que pode interagir nas conversas, demonstrando ou não demonstrando adesão ao conteúdo publicado pelos interlocutores durante a conversa e por todo o tempo em que os textos estão on-line; uma das características intrínsecas ao Facebook são as variações da função “curtir”, tais como o conhecido “curtir”, o “haha”, o “amei”, o “grrr”, o “triste”, etc. Estes marcadores não verbais são o modo como o público ou os interlocutores podem deixar suas marcas de aprovação ou não aprovação ao conteúdo textual publicado.

Os emojis que, utilizados no texto, mobilizam sentidos por seus valores semânticos social e historicamente construídos, estão presentes no Facebook também como modos que o público tem para aderir ou não aderir ao conteúdo, de modo que os botões “curtir”, o “haha”, o “amei” demonstram a adesão àquele conteúdo e os botões o “grrr”, o “triste”, demonstram não adesão; o botão “haha” pode ser ambíguo, em alguns momentos, denotando adesão ou não adesão, como veremos a seguir.

No turno 01, percebemos que o botão “curtir”, o “haha”, o “amei” foram acionados, demonstrando que o público gostou, achou engraçado e amou o post do usuário P1A; nos turnos 02 e 03, as funções “curtir” e o “haha” estão presentes, reafirmando a adesão; no turno 04, temos o “haha” como forma de aderir ao conteúdo, que teve um tom engraçado; já no turno 05, temos a função “curtir” como modo deslegitimar o conteúdo que questiona o porquê de tanto ódio; já no turno 06, temos a reação “amei” como modo de aprovar que existe um motivo por trás da indignação; no turno 07, temos a função “haha” como meio de não adesão, confirmando a ambiguidade dessa função, já que a pessoa que a usou claramente ridicularizou a defesa do usuário P3 ao presidente da República. Tal ambiguidade encontra sentido no aporte teórico de Cançado (2013, p.58):

A ideia geral é que, em exemplos de vagueza, o contexto pode acrescentar informações que não estão especificadas no sentido; e, em exemplos de ambiguidade, o contexto especificará qual o sentido a ser selecionado. O problema, naturalmente, é decidir, para um dado exemplo, quando está envolvida a ideia de ambiguidade ou de vagueza.

Ao longo da conversação podemos perceber que a função exerce um papel que define os rumos da conversa, pois elas podem acontecer sincronicamente, deste modo interferindo nos próximos *posts* publicados, no modo como o interlocutor construirá novos turnos.

## Marcadores suprasegmentais

Em relação aos marcadores suprasegmentais, podemos observar nesse texto o uso de reticências, utilizadas por P2 nos turnos 02, 03 e por P3 no turno 07. Segundo Frazão e Lima (2017, p. 634), o uso de reticências é uma “apropriação que tem sido muito produtiva entre os internautas para marcar pausas”. Nessa publicação, o participante P2 utilizou-as como uma forma de ligar seus dois turnos e criar um certo tom de suspense e ironia. Já no caso da utilização das reticências no turno 07 por P3, observamos que esse participante as utilizou como uma forma de finalizar o turno, mesmo que logo após continue expondo a sua opinião, e convidar o participante P1A a refletir sobre a manipulação feita pela mídia “Sem paixões, sem fanatismo...”.

## Marcadores conversacionais simples e compostos

Os marcadores conversacionais simples, aqueles que se realizam com um único item lexical, estão presentes em várias partes da postagem. No turno 07, P3 responde ao turno 01 de P1A: “Não tenho fanatismo por Bolsonaro, mas é ele quem está no poder...”. Nesse caso, P3 utiliza “mas” para formular sua justificativa e sustentar sua tese dentro da conversa. No turno 11, P4 usa “sim” não apenas para mostrar estar situado na conversa, mas também para indicar divergência em relação a P3 utilizando elementos irônicos como os emojis de “Haha”.

Entre os marcadores conversacionais compostos, aqueles que realizam-se como sintagmas, é possível notar no turno 17 quando P7 em resposta de P1A ao turno 07 de P3, inicia sua unidade comunicativa com “é cara, pq tanto ódio” indicando uma convergência de ideias entre P7 e P1A concluindo o turno utilizando da mesma ironia para divergir de P3 em relação ao tema principal.

## TRANSIÇÕES ENTRE TURNOS E TÓPICOS DISCURSIVOS

Dionísio (2001, p. 79) nos revela que o turno é entregue pelo falante através de pausas, marcações, hesitações e etc. Neste caso, em específico, não conseguimos notar a presença desses marcadores, a não ser pela entrega do texto publicado formando turnos, que podem ser respondidos em subtópicos, que formam novos turnos - a resposta da resposta - ou em novos turnos decorrentes do turno principal que desencadeou a conversação.

No exemplar analisado, também notamos que o tópico discursivo se manteve durante toda a conversação, de modo que os interlocutores defenderam seus pontos de vista sem desvirtuar o tema, fazendo-se assim uma conversa coesa em torno de um mesmo tópico discursivo, embora hajam distorções no discurso que utilizam-se da ironia e do humor como forma de resposta. Da mesma forma, não é possível identificar a presença de assaltos e gestão de turnos no exemplar analisado.

Percebemos também a presença de tópicos nucleares no texto que, segundo Dionísio (2001), mantém o desenvolvimento do tópico discursivo ao requerer respostas aos turnos antecedentes. São os turnos 03, 05, 08, 11, 13, 15 e 17.

Há também a presença de turnos de esclarecimento, tal como o turno 06 - que explica o motivo pelo qual as pessoas concordam com mensagem principal do tópico discursivo, acerca do Presidente da República - e o tópico 07 - onde temos uma apoiadora ao Presidente, o defendendo com seus argumentos.

Prosseguindo com a análise, notamos também a presença de turnos de concordância, são eles: 04, 12, 15 e 18; como turnos de discordância, podemos citar os números: 05 e 07. Acreditamos que haja mais turnos de concordância e discordância, porém, teríamos que utilizar outras técnicas de análise para entender o funcionamento do texto em esfera discursiva, como a Análise do Discurso, pois a presença do humor e da ironia faz com que não possamos levar o texto ao pé da letra, mas também não podemos aplicar nesta análise.

Há também a presença de turnos dos tipos “pergunta e resposta”: como turnos do tipo “pergunta”, temos os números 05, 08, 10, 11, 13, 15 e 17. Como turnos do tipo “resposta”, temos os números 06, 09, 12, 14 e 16.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O movimento de atenção dos interlocutores, voltado para um tópico comum defendido por Marcuschi (1996, p. 15 *apud* FRAZÃO; LIMA, 2017, p. 634), presente na conversação acima atenua a importância de uma dedicação mútua de todos os participantes da conversação. Dessa forma, a progressão conversacional adquire fluidez e construção de sentido diante do tópico da conversação. Não obstante, é importante frisar que:

[...] os marcadores conversacionais, em uso na interação digital, costumam ser reformatados pelo contexto de produção e submetidos a apropriações em decorrência das potencialidades e limitações da ferramenta mediadora da conversação (FRAZÃO; LIMA, 2017, p. 634).

Tal fator não compromete a construção de sentido pretendido pela conversação em

questão, uma vez que se trata de uma “reformatação” nas palavras das autoras e não de uma adaptação do texto primordialmente oral.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, J. Reelaborações de gêneros em redes sociais. In: \_\_\_\_\_. LEFFA, V. (Orgs.). Redes sociais e ensino de línguas: o que temos a aprender? 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 49-63.
- BAUER, Martin W; GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CANÇADO, M. Ambiguidade e Vagueza. In: Manual de Semântica. São Paulo: Contexto, 2013, p. 65-85.
- CAVALCANTE, M. C. B. Mapeamento e produção de sentido: os links no hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C (Orgs.). Hipertexto e Gêneros digitais: novas construções de sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 165-169.
- DIONÍSIO, A. P. Análise da conversação. In: MUSSALIM, F., BENTES, A. C. (Orgs.). Introdução à linguística: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001, p. 69-99.
- FRAZÃO, E. A. S.; LIMA, V. S. Análise da conversação no Brasil: os desdobramentos de um campo de formação multidisciplinar. Entre palavras: Fortaleza, v. 7, p. 622-637, ago-dez 2017.
- GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- KOMESU, F.; ARROYO, R. W. Letramentos digitais e o estudo de links numa rede social. In: ARAUJO, J.; LEFFA, V. (Orgs.). Redes sociais e ensino de línguas: o que temos a aprender? 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 171-181.
- MARCUSCHI, L. A.. Processos de produção textual. In: Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola, 2008, p. 81-89.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: \_\_\_\_\_. XAVIER, A. C (Orgs.). Hipertexto e Gêneros digitais: novas construções de sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p.13-69.
- RECUERO, R. da C. Memes em weblogs: proposta de taxonomia. Revista Famecos, vol. 14, p. 23-31, abr. 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/download/3411/2675>>. Acesso 14 fev 2022.
- SAUSSURE, F. Curso de Linguística Geral. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein Cultrix, São Paulo: 1975.
- SMAAL, Beatriz. Como está o seu internetês? Conheça a linguagem utilizada no mundo online. In: Techmundo. Disponível em: <<https://www.tecmundo.com.br/twitter/2467-como-esta-o-seu-internetes-conheca-a-linguagem-utilizada-no-mundo-online.htm>>, acesso em 14 fev 2022.
- XAVIER, A. C. Leitura, Texto e Hipertexto. In: MARCUSCHI, L. M., \_\_\_\_\_. (Orgs.). Hipertexto e Gêneros Digitais: novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 170-180.

# Mídia, linguagem e mulheres – violência doméstica e desigualdades de direitos: aprendendo com a informação

**Jéssica de Oliveira Sousa**

*Acadêmica de Direito na UniAraguaia*

**Tatianny Alves Mendes**

*Acadêmica de Direito na UniAraguaia*

**Thiago Jose Rodrigues**

*Acadêmico de Direito na UniAraguaia*

**Werlon Sousa Diniz Lacerda**

*Acadêmico de Direito na UniAraguaia*

**Elaine Nicolodi**

*Licenciada em Letras (PUC-GO). Doutora em Educação (UFG). Professora na Secretaria de Estado da Educação de Goiás e na UniAraguaia no Curso de Direito e Orientadora da pesquisa. [elaine.nicolodi@uniaraguaia.edu.br](mailto:elaine.nicolodi@uniaraguaia.edu.br).*

## RESUMO

O objetivo deste estudo foi trazer a importância de pesquisar diversificadas fontes de leitura, além das forenses, na construção do percurso formativo em Direito como estratégia do aprender significativamente. Como metodologia, optou-se pela pesquisa qualitativa, com base no breve levantamento bibliográfico, buscou-se considerar sobre o ensino de metodologias que levem à autonomia discente. Por isso a importância de ter um olhar mais amplo da sociedade, saber para além da experiência pessoal, mas conhecer, realmente, as nuances que constituem a coletividade. Em se tratando de ativas, considera-se o princípio do aluno como centro do ensino-aprendizagem e a problematização da realidade, optou-se, então, por fazer que os discentes entrem em contato com situações cotidianas apresentadas em textos jornalísticos com questões relevantes para o Curso de Direito, entre elas, a temática da mulher, dos direitos das mulheres.

**Palavras-chave:** ensino no meio jurídico. leitura de informação. metodologias de aprendizagem.

## ABSTRACT

The objective of this study was to bring the importance of researching diverse sources of reading, beyond forensics, in the construction of the formative course in Law as strategy of learning significantly. As a methodology, we opted for qualitative research, based on the brief bibliographic survey, we sought to consider the teaching of methodologies that lead to



student autonomy. Therefore, the importance of having a broader view of society, knowing beyond personal experience, but really knowing the nuances that constitute the collective. In the case of active methodology, the student principle is considered as the center of teaching-learning and the problematization of reality, it was then decided to make students come into contact with everyday situations presented in journalistic texts with issues relevant to the Law Course, among them, the subject of women, women's rights.

**Keywords:** legal education. reading information. learning methodologies.

## INTRODUÇÃO

É significativo que os professores desenvolvam métodos de aprendizagem que primem pelo uso de diferentes linguagens, despertando nos aprendentes a possibilidade de ampliar sua visão de mundo, a capacidade de pensar, de ser reflexivo e crítico, sobretudo na sociedade contemporânea que exige, cada vez mais, o uso da linguagem nos meios digitais.

Assim, requer-se o domínio de estratégias comunicativas. Desse modo, o trabalho com a leitura de fontes diversificadas pode possibilitar o contato com temas socialmente relevantes, tanto aqueles relacionados a uma área específica de formação como assuntos variados.

Isto posto, valendo-se de estudo bibliográfico, dispõe-se a respeito de estratégia de ensino no meio jurídico que leve o discente a compreender aspectos sociais à sua volta.

Neste estudo, então, elegeu-se uma abordagem de pesquisa qualitativa, uma vez que, “pelo fato de não utilizar dados estatísticos como o centro do processo de análise de um problema”, não houve “a prioridade de numerar ou medir unidades” (PRODANOV; FREITAS, 2003, p. 70). Dessa forma, com base no breve levantamento bibliográfico, buscou-se considerar sobre o ensino de metodologias que levem à autonomia discente.

Assim, quanto à pesquisa bibliográfica, que tem “o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa” (PRODANOV; FREITAS, 2003, p. 54), foram apresentados alguns autores que tratam sobre aprendizagem, metodologias ativas e gêneros textuais.

À vista disso, buscou-se Rey (2003), Dewey (1971; 1979), Moran (2015; 2018), Marcuschi (2008).

Para tanto, foi proposto a um grupo de discentes do 1º período do Curso de Direito que fizessem um breve levantamento de textos jornalísticos, para uma leitura informativa, com a temática da mulher, sendo indicadas três fontes de pesquisa: *Jornal Diário da Manhã*; *Portal de Notícias G1 Goiás*; *Agência Pública*. Solicitou-se que listassem títulos com o tema das mulheres, categorizando-os em violência, trabalho, família e outros.

Por conseguinte, o objetivo é trazer a importância de pesquisar diversificadas fontes de leitura, além das forenses, na construção do percurso formativo em Direito como estratégia do aprender significativamente.

## A AUTONOMIA NO PROCESSO DO APRENDER

Os estudantes do ensino superior entram em contato com alguns conteúdos prévios vistos em outras etapas da educação, mas também se deparam com outros específicos da área do conhecimento que estão ingressando. Sendo assim, é importante que o processo ensino-aprendizagem considere constituir sujeitos (aprendentes) ativos. Para Rey (2003, p. 245- 6):

Toda atividade ou relação implica o surgimento de um conjunto de necessidades para ter sentido para o sujeito, só que este sujeito se dá no contexto da realização da dita ação, mesmo que nele participem emoções que não estão relacionadas diretamente ao texto da ação, e que são uma expressão do estado geral de cada sujeito no momento de realização de sua ação, assim como de sua constituição subjetiva.

Dessa maneira, os conteúdos devem fazer sentido para o sujeito que aprende, bem como precisam desenvolver habilidades para aprenderem de forma autônoma. Conforme Rey (2003, p. 235):

O sujeito é sujeito do pensamento, mas não de um pensamento compreendido de forma exclusiva em sua condição cognitiva, e sim de um pensamento entendido como processo de sentido, ou seja, que atua somente por meio de situações e conteúdos que implicam a emoção do sujeito.

Com isso, os conteúdos necessitam ser contextualizados, fazerem uma inter-relação teoria e prática, ciência e sociedade, com temáticas de relevância coletiva. Desse modo,

[...] aprender significa adquirir o que já está incorporado aos livros e à mente dos mais velhos. [...] nas práticas da educação mais nova, [...] aprender por experiência [...], a fins e conhecimentos estáticos opõem-se a tomada de contato com o mundo em mudança (DEWEY, 1971, p. 6-7).

Nesse contato direto com o mundo em mudança, é possível fazer as relações necessárias com os conteúdos previamente estabelecidos e o que se observa na realidade. Dewey (1979, p. 158) ainda pondera que “uma onça de experiência vale mais que uma tonelada de teorias simplesmente porque é só pela experiência que qualquer teoria tem importância vital e verificável”.

Assim, as atividades realizadas em aulas devem primar pela busca do conhecer, do saber mais, do experimentar, do conhecer na prática, do aprender a fazer, visto que “a medida ou continuidade de uma experiência reside na percepção das relações ou continuidades a que nos conduz. Ela inclui a cognição na proporção em que seja cumulativa ou conduza a alguma coisa ou tenha significação” (DEWEY, 1979, p. 153).

Logo, as atividades de pesquisa são muito importantes nesse processo, na intenção de uma formação mais autônoma, em que o estudante encontre caminhos para fazer as inter-relações necessárias entre os conteúdos teóricos e como utilizá-los (percebê-los) em situações cotidianas, seja na tomada de decisões ou na análise da realidade. Por essa razão, “nas metodologias ativas de aprendizagem, o aprendizado ocorre a partir da antecipação, durante o curso, de problemas e situações reais, os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional” (MORAN, 2015, p. 51). Ainda segundo Moran (2015, p. 46),

A educação no sentido mais amplo é aprender – e auxiliar os outros a fazê-lo, por meio de comunicação e compartilhamento – a construir histórias de vida que façam sentido, que nos ajudem a compreender melhor o mundo, aos demais e a nós mesmos; que nos estimulem a evoluir, a fazer escolhas, nos libertem das nossas dependências e nos tornem mais produtivos e realizados em todos os campos, como pessoas e cidadãos.

Por isso, é cada vez mais expressivo optar por atividades que levem o aluno a conhecer a realidade, a observar as questões sociais que permeiam os contextos sociohistórico-político-econômicos à sua volta, ou seja, “capacitar o aluno a dar sentido às coisas, compreendê-las e contextualizá-las em uma visão mais integradora, ampla, ligada à sua vida” (MORAN, 2015, p. 47).

Então, a escolha de metodologias ativas no processo de ‘ensinagem’ traz um impacto positivo, pois “a aprendizagem ativa mais relevante é a relacionada à nossa vida, aos nossos projetos e expectativas. Se o estudante percebe que o que aprende o ajuda a viver melhor, de uma forma direta ou indireta, ele se envolve mais” (MORAN, 2018).

Para tanto, muitos podem ser os recursos escolhidos, como projetos, jogos, narrativas. Desse modo:

A combinação de metodologias ativas com tecnologias digitais móveis é hoje estratégica para a inovação pedagógica. As tecnologias ampliam as possibilidades de pesquisa, autoria, comunicação e compartilhamento em rede, publicação, multiplicação de espaços e tempos; monitoram cada etapa do processo, tornam os resultados visíveis, os avanços e as dificuldades (MORAN, 2018).

Consequentemente, utilizar essas tecnologias em pesquisas traz a possibilidade de encontrar diversificadas fontes, expandindo o acesso ao conhecimento. Antes de o professor trazer a exposição de temas/conteúdos, o aluno faz uma busca prévia e pode compartilhar com o grupo os resultados encontrados.

## GÊNEROS TEXTUAIS

Nesse processo de busca, de diversificar fontes de pesquisa, está o trabalho com gêneros textuais, que contribui para ampliar a prática de leitura e produção textual. Para Marcuschi (2008, p. 155):

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. [...] Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.

Entre esses textos cotidianos estão aqueles do campo jornalístico. Com seus gêneros informativos – como a notícia, a reportagem, a entrevista –, no contato direto com a informação cotidiana, possibilitam a formação da opinião autônoma a respeito de temas relevantes socialmente.

Informação é uma palavra de origem latina, resultante da junção de dois elementos: *formare*, que significa ‘formar’ ou ‘moldar’, e o prefixo *in-*, que significa ‘dentro’ ou ‘interno’. A origem do termo está relacionada a uma concepção abstrata sobre a realidade, segundo a qual o indivíduo toma conhecimento da realidade em razão da possibilidade de construir em sua mente, de forma virtual, os aspectos da experiência humana (CARVALHO, 2021, p. 23).

A informação é um direito do cidadão. Além disso, no campo do Direito, necessita-se de uma compreensão mais extensiva da realidade social de modo a interpretar de forma crítica essa realidade, lembrando que pode até haver influência da mídia no tribunal do júri.

Diante disso, parece possível dizer que a produção discursiva é um tipo de ação que transcende o aspecto meramente comunicativo e informacional. [...]

Quando queremos exercer qualquer tipo de poder ou de influência, recorremos ao discurso. [...] A vivência cultural humana está sempre envolta em linguagem, e todos os nossos textos situam-se nessas vivências estabilizadas em gêneros (MARCUSCHI, 2008, p. 162-3).

Portanto, o contato com variados gêneros e a diversificação de fontes de informação e pesquisa vão constituindo o processo de formação do sujeito, em contato com diversas linguagens, com a produção do discurso do outro.

## TEMAS SOCIAIS E DIREITO

Para os estudantes e futuros profissionais do Direito, um tema bastante pertinente é a discussão sobre a igualdade de gênero e o direito das mulheres.

Muito embora a igualdade de gênero tenha sido tomada como direito fundamental desde a Carta das Nações Unidas, em 1945, foram necessários muitos anos e variadas estratégias de incidência política das mulheres, junto aos governos e aos organismos internacionais, nos vários espaços de discussão da arena política local e global, até que um conjunto de mecanismos e programas de ações fosse estabelecido para a promoção de seus direitos (PINHEIRO, 2020, p. 407).

Os aspectos legais que envolvem essa questão estão presentes ao se tratar de Direito Civil, constitucional, penal, entre outros, de modo que se possa compreender como os direitos das mulheres têm sido efetivados, ou negligenciados.

De um modo geral, o reconhecimento dos direitos humanos das mulheres tem se realizado nas últimas quatro décadas. Junto dele, verifica-se a mudança de entendimento da realidade social com a perspectiva de gênero, não apenas as singularidades das mulheres, mas da complexidade mesma das violações de direitos humanos que o princípio da diferença entre homens e mulheres na distribuição de poder, de bens e riqueza possibilita vislumbrar (PINHEIRO, 2020, p. 413).

Para além do campo da legislação, buscou-se observar, em curto período, como tal temática aparece nos discursos midiáticos, o que se tem noticiado sobre as mulheres. Essa observação é relevante para que seja possível perceber a (in) visibilidade a respeito dos direitos das mulheres para além do discurso da lei.

Em audiência pública realizada em 2019 na Câmara dos Deputados “jornalistas afirmam que, além de informar, a imprensa tem o papel social de criar uma rede de proteção às mulheres”, destacando “a importância da imprensa no combate à violência doméstica no País”.

Além disso, de acordo com o Portal ONU Mulheres Brasil,

‘O tema das mulheres e a mídia, e das mulheres na mídia, continua sendo urgente, porque estamos vivendo períodos de recrudescimento da violência contra as mulheres, do machismo exacerbado e dos assédios moral e sexual. Então precisamos falar sobre isso e buscar soluções dentro da sociedade para superar esses problemas. E a mídia tem um papel fundamental nisso que ainda não é cumprido,

no Brasil e em grande parte do mundo’, ressalta. Em especial no Brasil, Maria José enfatiza que os meios de comunicação precisam assumir seu papel educativo, previsto inclusive na Constituição Federal.

Isto posto, com o levantamento realizado no *Jornal Diário da Manhã* e no *Portal de Notícias G1 Goiás* foi possível ver como as categorias violência, família e trabalho aparecem em relação a situações concretas vivenciadas pelas mulheres, conforme os quadros apresentados a seguir, uma vez que “narrativas, relatos, reportagens, conceitos, relatórios constituem formas necessárias de tornar públicos os problemas que concernem a todos” (LIESEN, 2020, p. 25). Além das reportagens da *Pública*, que se trata de uma agência de jornalismo investigativo fundada em 2011 por repórteres mulheres.

**Quadro 1 – Notícias no Jornal Diário da Manhã – 02 a 16 de janeiro de 2021.**

<b>Violência contra a mulher</b>		
Polícia investiga suposto estupro coletivo em hotel de Caldas Novas	Mulher recebe bomba disfarçada como buquê de flores e fica ferida	Duda Reis acusa Nego do Borel de estupro, ameaça de morte e transmissão de HPV
Guarda Civil é suspeito de matar esposa a tiros, em Goiânia	Após denunciar crime, adolescente é torturada por grupo de meninas em MT	Polícia procura homem que estuprou adolescente em passarela de Goiânia
Homem é preso por violência doméstica em Piraquê	Preso suspeito de matar cunhada a facadas, após ela defender o marido	PCDF prende homem que matou e enterrou ex com ajuda do filho
Internautas cobram Justiça por jovem morta pelo ex após postar foto de biquini #justicapelabianca	Transfobia: adolescente é espancada até a morte	Polícia prende suspeito de estupro adolescente em passarela de Goiânia, mas libera por falta de flagrante
Adolescente sequestrada é mantida refém em porta-malas de carro em Fortaleza	Jovem é sequestrada em PE e torturada em live para família pagar resgate	
<b>Trabalho</b>		
Família usava pensão de mulher mantida como escrava	Jornalista Adriana Araújo deixará a Record após crítica a Bolsonaro	Paola Carosella pede demissão da Band após 6 anos
<b>Família e outros temas</b>		
Fátima Bernardes chora ao lembrar de funcionária que morreu de Covid-19	SP: mulher se acorrenta pelo pescoço para reivindicar limpeza de esgoto	Eva Wilma está internada na UTI de hospital em São Paulo
Amanda Wanessa sofre acidente e é internada em hospital no Recife	Mulher foge após esfaquear marido, no DF	Ivete Sangalo e Claudia Leite anunciam live juntas no sábado de carnaval
Juíza chama atenção nas redes sociais por incentivar aglomeração em meio à pandemia do Covid-19	Miss Goiás 2019 é confirmada para o BBB21, diz Vallenews	Primeira mulher é executada pelo governo dos EUA, após 70 anos
Mulher se pendura em varanda do 11º andar para tirar selfie	Polícia prende três suspeitos envolvidos em golpe que causou prejuízo de quase R\$50 mil a idosa no DF	Família divulga causa da morte repentina de influencer de 36 anos que estava grávida
Mulher atropelada por Marcinho, ex lateral-direito do Botafogo, morre em hospital	Influenciadora digital é presa em SP por forjar sequestro	

**Fonte: elaborado pelos autores (com base na busca por notícias no Jornal Diário da Manhã).**

No Quadro 1, aparecem as notícias divulgadas no *Jornal Diário da Manhã*, no período de 02 a 16 de janeiro de 2021 que estavam relacionadas às mulheres. Foi possível perceber que quase a metade era sobre violência; praticamente a outra metade se relacionava a temas da família ou outros; apenas três tinham relação com trabalho.

Assim, evidencia-se que a violência parece se configurar em notícias/reportagens na mídia jornalística, sendo importante considerar como essa vinculação precisa ser amplamente discutida, analisada, questionada.

**Quadro 2 – Notícias no Portal de Notícias G1 Goiás – 02 a 31 de janeiro de 2021.**

<b>Violência contra a mulher</b>		
Três mulheres são mortas durante o feriado em Goiás	Homem é preso suspeito de agredir a mulher em Valparaíso de Goiás	Câmera de segurança flagra tentativa de estupro em Senador Canedo
Fim de semana é marcado por crimes de violência doméstica no interior de Goiás	Fim de 2020 é marcado por feminicídios e agressões domésticas, em Goiás	Mulher denuncia que foi vítima de estupro coletivo em hotel de Caldas Novas
Homem é morto a tiros e três mulheres ficam feridas após disparos em feira do Paranoá, no DF   Distrito Federal	Polícia procura suspeito de jogar substância química no olho da ex-namorada, em Aparecida de Goiânia	Mulher que denunciou ser vítima de estupro coletivo em hotel diz que está abalada: 'Acordei com dois homens que não conhecia'
DF registra pelo menos 4 casos de violência contra mulher no 1º fim de semana de 2021	Corpo de mulher desaparecida é encontrado escondido debaixo de telhas em quintal de casa em Jataí, diz polícia	Mulher que denunciou ser vítima de estupro coletivo vai ser ouvida novamente pela polícia, em Caldas Novas
Guarda civil é suspeito de matar a esposa a tiros na frente do filho de 6 anos, em Goiânia	Homem é preso suspeito de atirar em jovem e ameaçar matar a ex, em Senador Canedo	Motociclista é suspeito de atacar mulheres em Goiânia
GCM suspeito de matar mulher na frente do filho de 6 anos segue preso, em Goiás	Suspeito de tentar estuprar mulher que andava de bicicleta é preso, em Senador Canedo	Operação prende 200 pessoas suspeitas de crime de violência contra mulher, em Goiás
Polícia conclui que guarda matou companheira	Mulher é mantida em cárcere privado pelo ex-namorado e consegue pedir ajuda pela janela do carro, diz PM	Mulher é esfaqueada no meio da rua, em Rio Verde
<b>Trabalho</b>		
Artesã que faz bonecas para pagar tratamento do filho portador de ELA precisa de ajuda, em Goiânia		
<b>Família e outros temas</b>		
Mãe pede ajuda para pagar tratamento para bebê que já perdeu mais de 80% da visão de um olho, em Formosa	Enfermeira é vacinada contra o coronavírus 15 minutos depois de se casar em Goiânia: 'Melhor dia da minha vida'	Família faz vaquinha para pagar traslado do corpo de mulher morta na frente do filho de 6 anos, em Goiânia
Técnica de enfermagem é a 1ª profissional da saúde a ser vacinada em Goiás	Idosa ganha carreata surpresa em comemoração ao aniversário de 95 anos: 'Vou levar para o resto de minha vida'	

**Fonte:** elaborado pelos autores (com base na busca por notícias no Portal de Notícias G1 Goiás).

No Quadro 2, foram apresentadas as notícias divulgadas no *Portal de Notícias G1 Goiás*, no período de 02 a 31 de janeiro de 2021. Nesse veículo de comunicação, percebe-se grande número de notícias sobre violência contra a mulher, outras sobre temas familiares/temas diversos, apenas uma sobre trabalho.

Desse modo, tanto nas reportagens apresentadas no quadro 1 e no quadro 2, fica visível a violência contra as mulheres, sobretudo doméstica, bem como a respeito de não haver muita visibilidade nas reportagens em relação ao trabalho, visto que, ainda, é evidente a desigualdade entre homens e mulheres nesse aspecto e poderia haver mais espaço na mídia massiva a esse respeito.

Os meios de comunicação também exercem um papel educativo, uma vez que são a fonte de informação da população de modo geral, seja na forma impressa ou digital. Perceber que as denúncias de violência doméstica, de assédio moral e sexual no trabalho, e a ocupação dos espaços pelas mulheres são noticiadas pela mídia pode contribuir para se compreender em que medida os direitos das mulheres têm sido ou não negligenciados.

Esses e muitos outros temas precisam ser ‘pauta do dia’ nos meios de comunicação, para além, apenas, da divulgação da imagem mulher, que, muitas vezes, explora padrões de beleza ideais e não traz uma efetiva preocupação com a denúncia/divulgação de seus direitos. Uma vez que os meios de comunicação podem revelar ou ocultar a realidade, seja local, nacional ou global.

O direito à informação e à liberdade de expressão estão previstos na Constituição Federal, sendo assim, ver e observar como as notícias em relação às mulheres, às políticas de igualdade de gênero são ou não apresentadas é uma forma de combater notícias falsas, de caráter machista, de desinformação.

Perceber e compreender como e o que está sendo dito pode contribuir para a promoção e proteção dos direitos humanos, considerando que

Para que algo surja como um problema, é preciso que ele seja mostrado ou nomeado. Com a transformação de um fato ou acontecimento em notícia, o jornalismo tem o poder de agenciamento e agendamento da opinião pública, pautando aquilo digno de ser discutido. É com base nesse princípio instaurador que a imprensa pode perseguir suas outras funções, como a investigação, a denúncia, a regulação e a responsabilização (não apenas do Estado, mas também da iniciativa privada) (LIESEN, 2020, p. 145).

Assim, é importante perceber o verdadeiro papel das mídias/da imprensa em relação a acontecimentos que repercutem na sociedade. Destarte, para suprir a lacuna de determinado fato, é mister buscar no costume da sociedade meios para satisfazer a vontade jurídica que se quer alcançar.

**Quadro 3 – Reportagens da Agência Pública – 2020 e 2021.**

<b>Violência contra a mulher</b>		
Em Salvador, mulheres não se sentem seguras para circular pela cidade		
<b>Trabalho</b>		
Laura Carvalho (economista): “Auxílio emergencial foi ajuda significativa, mas seu fim deixará desigualdade como herança”	Ethel Maciel (epidemiologista): “Vai estourar em outros estados” e vacina da Covid-19 é a “melhor estratégia” para diminuir transmissão	
<b>Família e outros temas</b>		
“Não dá pra fazer uma crítica à LGB-Tfobia sem questionar a família”, diz Amanda Palha (militante, travesti, educadora popular e assessora parlamentar)	1ª indígena vacinada no Amazonas: “Aceitei como um ato político, de luta, como sempre é a nossa vida”	“Queremos disputar nossa própria agenda na política”, afirma ativista indígena equatoriana
“2020 será o ano do aborto legal, não temos dúvida quanto a isso, é irreversível que se torne lei”, diz María Florencia Alcaraz (jornalista argentina)	Para educadora brasileira, este 8M visibiliza resistência de mulheres quilombolas, indígenas e camponesas (Luciana Silveira, integrante do Movimento Negro Unificado)	No México, movimento feminista segue mais forte do que nunca para barrar o aumento dos feminicídios, diz Fernanda Acosta, porta-voz do coletivo Brujas del Mar

Para curar a homossexualidade, jovem teria sido submetida a isolamento, exorcismos e terapia em seminário evangélico	Mônica Michelena: “É a partir das mulheres que surge toda a luta indígena do Uruguai” (integrante do Conselho da Nação Charrua (Conacha)	“Levante do povo chileno é sustentado pela luta das mulheres indígenas”, diz liderança Mapuche (Gabriela Curinao)
--	--	---

**Fonte: elaborado pelos autores (com base na busca por reportagens da Agência Pública.**

O Quadro 3 trouxe reportagens divulgadas na Agência Pública no período de 2020 e 2021 que faziam referência às mulheres e trazem como discussão situações vivenciadas por elas em diferentes contextos sociais.

A intenção não foi fazer uma análise de conteúdo das notícias/reportagens apresentadas, mas trazer à baila a tônica das problemáticas enfrentadas pelas mulheres. Ao considerar que o campo jurídico e seus agentes precisam ter o olhar voltado para situações peculiares que acontecem na sociedade, percebe-se que

A busca de modelos universais e padronizados para a aplicação das normas jurídicas nega as singularidades locais sob a ótica social e oculta o relativismo necessário na aplicação da norma. Como predica a Constituição federal, ‘tratar de forma desigual os desiguais’, a hermenêutica como abertura epistêmica é condição para a compreensão autêntica do Direito, pois a prática não pode ser concebida sem o estabelecimento de empreendimentos futuros por parte do intérprete (GERSON, 2014, p. 143).

Assim, o Direito, na atualidade, necessita de uma constante atualização diante de fatos que não estão prescritos na letra da lei, mas vão se delineando ao passo que acontecem. Assim, essa busca pela informação é necessária, considerando que “o processo de comunicação, por seu turno, é o fator determinante na relação entre o fato e o compartilhamento da experiência do ser humano, que, por sua, vez, possibilita a geração do conhecimento (CARVALHO, 2021, p. 23).

Por isso a importância de ter um olhar mais amplo da sociedade, saber para além da experiência pessoal, mas conhecer, realmente, as nuances que constituem a coletividade.

Diante deste quadro, sob a ótica sociológica, na autonomia normativa descentralizada, é necessário o respeito aos conhecimentos ausentes que não se inserem na universalização de um consenso discursivo, muitas vezes fictício e distante das peculiaridades locais, no que tange ao contexto histórico, cultural e político da sociedade destinatária dos comandos normativos que a regula [...] (GERSON, 2014, p. 10).

Com base nisso, discussões interdisciplinares são necessárias, outras linguagens são inevitáveis, como a linguagem jornalística, para se perceber o outro, suas carências e seus direitos, vendo quais são os clamores apresentados na mídia daqueles que, na maioria das vezes, não conseguem o acesso à Justiça.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em se tratando de metodologias ativas, considera-se o princípio do aluno como centro do ensino-aprendizagem e a problematização da realidade, optou-se, então, por fazer que os discentes entrem em contato com situações cotidianas apresentadas em textos jornalísticos com questões relevantes para o Curso de Direito, neste caso, a temática da mulher, dos direitos das mulheres.

Assim, no processo formativo, é necessário trazer o contato com situações cotidianas, observar diversificadas fontes de linguagem a fim de compreender as desigualdades de direitos das mulheres em um mundo de constante transformação, onde não se admite distinção em razão de gênero. Desse modo, a busca por fontes diversificadas de linguagem – sejam as divulgadas em reportagens jornalísticas, charges, anúncios publicitários, artigos de opinião, pesquisas científicas – são um mecanismo para tornar visível o que estava ‘oculto’ aos olhos da sociedade.

A Justiça somente dará conhecimento a fatos que ocorrem com as mulheres se, em primeiro lugar, provocada for, pois não cabe ao Judiciário ajuizar quaisquer ações, apenas julgá-las quando for incumbido por órgão competente. Em segundo lugar, a informação traz aos estudantes um propósito na qual poderá atuar para proteger e assegurar aos desiguais, na medida de suas desigualdades, direitos e amparo institucional e estatal.

Por conseguinte, possibilita-se dissertar acerca da tutela dos direitos fundamentais inerentes às mulheres. A viabilidade de atuação direta amplia a perspectiva e o discernimento do tema estudado, além de propiciar alternativas para levantar hipóteses, teses e conceitos em relação aos direitos coletivos e aos direitos das mulheres, por exemplo.

## REFERÊNCIAS

DEWEY, John. *Experiência e educação*. São Paulo: Nacional, 1971.

DEWEY, John. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. São Paulo: Nacional, 1979.

CARVALHO, Guilherme (org.). *Mídia, opinião pública e sociedade: desafios para uma comunicação em transformação* [recurso eletrônico]. Curitiba: InterSaberes, 2021.

GERSON, Fernando. *A legitimação social do direito* [recurso eletrônico]. Caxias do Sul (RS): Educs, 2014.

LIESEN, Maurício. *Comunicação e direitos humanos: elementos para um jornalismo responsável* [livro eletrônico]. 1. ed. Curitiba: InterSaberes, 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MORAN, José. *Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje*. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (orgs.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação* [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, José. *Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda*. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática* [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018.

PINHEIRO, Ana Laura Lobato. *Direitos humanos das mulheres*. In: FONTOURA, Natália; REZENDE, Marcela; QUERINO, Ana Carolina. *Beijing +20: avanços e desafios no Brasil contemporâneo*. IPEA: Brasília, 2020. P. 407-415. Disponível em: [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10321/1/DireitosHumanosdasMulheres\\_Cap\\_9.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10321/1/DireitosHumanosdasMulheres_Cap_9.pdf). Acesso em: 15 fev. 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REY, Fernando Gonzalez. Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

‘Notas de fim’

<?> Jornal fundado em Goiânia na década de 1980 e a partir dos anos 2000 passa a ter versão digital, disponível em: <https://digital.dm.com.br/>.

<?> Portal de notícias da Central Globo de Jornalismo. No caso do G1 Goiás, apresenta, sobretudo, notícias de Goiânia e do estado de Goiás da TV Anhanguera, disponível em: <https://g1.globo.com/go/goias/>.

<?> “Fundada em 2011 por repórteres mulheres, a Pública é a primeira agência de jornalismo investigativo sem fins lucrativos do Brasil. Todas as nossas reportagens são feitas com base na rigorosa apuração dos fatos e têm como princípio a defesa intransigente dos direitos humanos”. Disponível em: <https://apublica.org/quem-somos/>. Acesso em: 14 jan. 2021.

<?> Informação veiculada pela Agência Câmara de Notícias em 01 de outubro de 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/593004-jornalistas-destacam-papel-da-imprensa-no-combate-a-violencia-domestica/>. Acesso em: 15 fev. 2021.

<?> A ONU Mulheres busca proteger os direitos humanos das mulheres. Informação veiculada pela ONU Mulheres em 17 de abril de 2018. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/noticias/comunicacao-e-direito-essencial-para-o-empoderamento-das-mulheres-destacam-brasileiras-sobre-tema-emergente-mulheres-e-midia-na-csw-62/>. Acesso em: 15 fev. 2021.

# Uma análise discursiva de técnicas de subjetivação/identidade no discurso da culinária Light/Diet

Edileide de Souza Godoi

*UPE- Universidade Estadual de Pernambuco*

Emmanuele Monteiro

*SEE- PB*

Maria Emmanuele Rodrigues Monteiro

## RESUMO

O estudo tem por objetivo analisar como o sujeito se identifica através da prática da culinária light/diet proposta midiaticamente. Para tanto, tomamos para análise a capa da revista *Veja* de maio de 2009, entendendo que os efeitos de sentidos são postos numa relação entre enunciados presente (intradiscursivo) com enunciados ausentes (interdiscursivo), formando assim uma rede enunciativa na produção de significados. Para o desenvolvimento desse estudo, tomamos como embasamento teórico a perspectiva de analítica Foucautiana e diálogos com os estudos culturais. Isso porque o mestre de Potier nos proporciona pensar os sujeitos e suas identidades de modo a relacioná-los aos acontecimentos sociais e culturais que lhes são subjacentes. Portanto, conclui-se que a revista ao propor técnicas pré-estabelecidas para o sujeito magro/belo, em determinado contexto socio-histórico, conseqüentemente, preconiza uma identidade para os sujeitos usuários dessa prática. Além de buscar convencê-los que essas técnicas devem ser seguidas na manutenção da beleza e aceitação social.

**Palavras-chave:** sujeito. identidade. discurso. propaganda Light/Diet.

## ABSTRACT

The study aims to analyze how the subject identifies himself through the practice of light/diet cooking proposed in the media. To this end, we took the cover of *Veja* magazine from May 2009 for analysis, understanding that the effects of meaning are placed in a relationship between present statements (intradiscursive) and absent statements (interdiscursive), thus forming an enunciative network in the production of meanings. To develop this study, we took as a theoretical basis the Foucaulian analytical perspective and dialogues with cultural studies. This is because Potier's master allows us to think about subjects and their identities in order to relate them to the social and cultural events that underlie them. Therefore, it is



concluded that the magazine, when proposing pre-established techniques for the thin/beautiful subject, in a certain socio-historical context, consequently, advocates an identity for the subjects who use this practice. In addition to trying to convince them that these techniques must be followed to maintain beauty and social acceptance.

**Keywords:** Subject. Identity. Speech. Light/Diet Advertising.

## INTRODUÇÃO

Acatando a afirmação de que os sujeitos se subjetivam na e pela linguagem, pois, segundo Foucault (2004) no funcionamento da linguagem temos um complexo processo de constituição do sujeito e produção de sentidos, que propomos investigar, no fio discursivo da escrita da culinária *light diet.*, instigado pela mídia, através do corpo *belo magro*, como o sujeito se constitui enquanto sujeito a partir da prática culinária.

Entretanto, investigar o processo de constituição do sujeito através de uma prática específica discursivizada midiaticamente significa extrapolar a ordem linguística, buscando na dispersão enunciativa as unidades que apontam uma forma de comportamento na sociedade e produz um determinado saber em torno do sujeito e seu processo de identificação. Para tanto, tomamos para análise a prática *diet light*, anunciada na capa da revista *Veja* de maio de 2009. A escolha do *corpus* se justifica por ser esse um gênero híbrido entre informação e publicidade que dialoga com outros discursos, outros dizeres, internos e externos ao texto-enunciado, permitindo assim uma análise interdiscursiva do *corpus*.

O aporte teórico que nos guia nesse estudo é o da Análise do Discurso francesa (AD) em interface com os estudos culturais, uma teoria que nos permitem vislumbrar o contexto sócio-histórico peculiar a uma dada realidade que carrega práticas sociais capazes de identificar sujeitos e seu processo de identificação, além de que, essa teoria, através dos postulados de Bakhtin, Pêcheux e Foucault nos levam a reconhecer que o processo de subjetivação não pode ser concebido fora das relações dialógicas que os sujeitos mantêm com outros sujeitos e seus discursos. Segundo Faraco (2009) ao citar Bakhtin, diz que a linguagem, seja ela pensada como língua ou como discurso, é essencialmente dialógica, isto é, as idéias entre o homem e a vida são marcadas pelo princípio do diálogo. Esse diálogo é o meio pelo qual se vai recuperando os traços, as marcas em que o sujeito significa. (BARROS, 1997).

Mas como definir, na “modernidade líquida”<sup>1</sup>, época de efemeridade dos discursos, regras pelas quais os sujeitos se subjetivam? Uma vez que não há mais uma identidade fixa, estável com a qual possamos nos reconhecer enquanto indivíduos sociais.

Para alguns estudiosos no assunto como Stuart Hall, Tomaz Tadeu da Silva, Bauman, Woodward, entre outros que trabalham com identidade numa perspectiva cultural e discursiva, a identidade fixa, estável, é uma fantasia, pois com os avanços tecnológicos,

<sup>1</sup> Obra do sociólogo Polonês Zigmunt Bauman (nessa obra o autor examina como se deu a passagem da modernidade “pesada” e “sólida”, para uma modernidade “leve” e “líquida”, infinitamente mais dinâmica, ou seja, o livro trata das mudanças pelas quais a sociedade moderna vem passando.

midiáticos e com a globalização, diferentes culturas são postas em interconexão, fazendo com que práticas sociais sejam continuamente reformadas.

A identidade, antes vista como um processo unificado, fixo, na contemporaneidade, tem um caráter descentrado e fragmentado. Conforme Hall (2001), na sociedade moderna, ela permanece sempre incompleta, em “processo”, sempre sendo formada”, ou seja, um “processo em construção”. Por isso cabe ao sujeito, em meio a esse bombardeio de informações e transformações oferecidas midiaticamente, buscar na dispersão enunciativa as regularidades com as quais ele se identifica.

Assim sendo, pensar o sujeito contemporâneo na articulação entre práticas discursivas (instituídas através do processo de interação verbal) e práticas sociais, ao mesmo tempo em que nos motivam a uma análise dialógica, nos inquietam saber como determinadas práticas discursivas propõem, impõem, limitam e singularizam sujeitos.

Que regras de construção são permitidas, por exemplo, ao discurso *light diet.*, enunciar uma “estética de si”, formas de ser, estilos de viver, limitações como propõe a capa da revista *Veja*? “.Emagrecer é uma delícia” Como acontece o processo de subjetivação do sujeito dentro da rede discursiva que toma a culinária *light diet.* como objeto? Ou seja, quem é esse auditório e quais suas limitações, apreciações que permitem a revista tomar esse discurso? Há um acontecimento discursivo em torno desse discurso em que se exploram novas formas de significar o corpo e sujeito? O que mudou? Há um deslocamento de sentido operado por uma nova ordem do discurso em torno dos discursos da comida?

Neste trabalho o corpo e o discurso da “culinária saudável” estão dispostos por um viés midiático – o texto publicitário-, o que é bastante significativo, pelo fato de a mídia ser considerada um instrumento de manipulação social que integra nosso cotidiano, “participando ativamente, na sociedade atual, da construção do imaginário social, no interior do qual os indivíduos percebem-se em relação a si mesmos e em relação aos outros” (GREGOLIN, 2003, p. 97), além de que a mídia “constrói”, “transforma” e “impõe” discursivamente efeitos de sentidos advindos dos enunciados, profundamente opacos em sua materialidade.

O *corpus* a ser analisado, em sua ordem enunciativa, busca a circulação e a interpretação dos sentidos, pensando-os de maneira não-linear, não-homogênea, uma vez que os sentidos, por serem históricos, não são apreendidos em sua totalidade. Segundo Bakhtin; Volochinov(1995) os discursos não existem fora da sociedade, só existem nela e para ela, assim sendo, não podem ser reduzidos a sua materialidade linguística, pois são produtos da vida social e seu desenvolvimento segue a evolução da vida social.

Desta forma, toda situação da vida cotidiana é construída discursivamente de acordo com as situações reais de comunicação em que se insere o sujeito, o que nos permitem dizer que nos pronunciamos diferentemente em diferentes situações de interação verbal.

É nessa perspectiva, em que os enunciados significam diferentemente em situações de comunicação diferentes, seguindo a evolução sócio-cultural, que pretendemos fazer uma análise da capa de *Veja*, buscando quais estratégias discursivas foram acolhidas aqui para que se diga, que para ser bonito, visto, “gostosa” é preciso fazer dieta. O que permitiu a revista fazer emergir um enunciado e excluir tantos outros? Tal movimento acaba por submeter o enunciado a um conjunto de limites e condições, e, é, justamente,

nessas limitações e singularidades, em que se inserem os enunciados, que os sujeitos se identificam com determinadas práticas e formações discursivas.

## NA ORDEM DO GÊNERO CAPA DE REVISTA

A análise será proposta a partir da revista *Veja* que circula semanalmente no Brasil e tem como objetivo informar o leitor sobre acontecimentos e fatos ocorridos no país a cada semana, bem como, propor, embora tente manter o tom jornalístico, um estilo de viver aos sujeitos, buscando estabelecer regras, ora dando opiniões, ora conselhos como, por exemplo: “pense magro”, “emagrecer pode ser uma delícia”.

Considerando que os discursos, e seus efeitos de sentidos, não se constituem de forma aleatória, mas obedecem a determinadas regras de construção, é que propomos pensar os enunciados da capa de *Veja*, maio 2009, em sua ordem enunciativa. Para o estudo desse gênero (capa de revista) entendemos, assim como Foucault (1996), que esses dizeres não se deram aleatoriamente, visto que os discursos são controlados, selecionados e organizados por procedimentos sociais de controle, assim não se pode dizer o que se quer quando se quer, porque os discursos estabelecem uma ordem enunciativa, sendo regulados e moldados pelos gêneros que os constituem,. Por isso, é preciso percebê-los não apenas em sua materialidade textual, mas na relação que eles mantêm com quem produz, com quem lê, com outros textos e com outros discursos possíveis.

Apropriar-nos deste gênero e não de outro se justifica pelo lugar de destaque em que ele se insere: realce, importância, ênfase, propondo ao interlocutor, lugar de visibilidade. O gênero capa de revista dá lugar de destaque a determinado conteúdo, colocando-o como prioritário entre uma série de outros temas, além de que, sendo a capa de revista um texto publicitário, inserido no contexto midiático, revela muito sobre nossos costumes, valores e práticas sociais. Para Gregolin (2003), a mídia promete (interceder em favor de) representar uma dada coletividade e, simultaneamente, opor-se a outras.

O discurso *diet light* discursivizado na mídia atual propõe que busquemos em sua materialidade verbo-visual as regras que permitiram a publicidade enunciar, neste caso, que “ser magro”-magreza como sinônimo de beleza- faz parte do verdadeiro da época, ou seja, a revista ao acolher como “verdade” o discurso da dieta, relacionado com o da beleza, constrói seu regime de verdade em detrimento de outros tidos como falsos. Esse regime de verdade segundo Foucault é difundido tanto por instâncias educativas quanto pela informação, sendo transmitida por aparelhos políticos e econômicos, entre eles a mídia.

O discurso da culinária *diet light* se inserir no verdadeiro da época não se dá aleatoriamente, isso só é permitido porque há uma série de acontecimentos, dizeres e mudanças que ocorreram, ao longo do tempo, em torno das práticas da alimentação, da saúde, enfim das práticas em torno do corpo. Esse vasto conhecimento produzido em torno desses discursos é o que dá espaço para que a mídia proponha, anuncie e venda essa prática como um produto que faz bem, “não é proibida” e “não engorda”.

Assim, o discurso *diet light* pelo viés midiático propõe pensarmos um conjunto de dizeres e estratégias próprias desse tipo de discurso, uma vez que a linguagem da

publicidade, a fim de seduzir é constitutivamente opaca, sinuosa, cheias de estratégias e sedução, na qual faz o jogo do verbal com o não-verbal, trazendo significações nas entrelinhas, no diálogo com o Outro. São significações atravessadas por outros discursos, outros textos, outras formações imaginárias que dialoga com a dimensão sócio-histórica que o constitui.

Nesse gênero, o objetivo, o público alvo e o tema vão exigindo certos enunciados e não outros. O discurso da saúde, por exemplo, não é tomado cientificamente, ( “verduras são fontes de nutrientes e vitaminas” – manchete da revista Saúde), mas numa linguagem leve e articulada a beleza e a estética. Assim, percebe-se que há uma ordem de enunciar que vai sendo determinada pela proposta de comunicação. Para Bakhtin (2003), a escolha das palavras que usamos está intrinsecamente ligada à proposta de comunicação, que por sua vez determina o modelo genérico que organiza o enunciado. Para ele ao nos comunicarmos usamos palavras alheias que herdamos de nossos antepassados e as atualizamos em função de nossas necessidades atuais, projetando-as para os leitores/ouvintes imediatos e futuros.

A revista Veja ao discursivizar práticas sociais vinculadas às necessidades diárias, neste caso, o ato de comer, ou melhor, “não comer”, fazer dieta, propõe ao seu destinatário alvo – “aquele que é imaginado pela instância midiática como suscetível de perceber os efeitos proposto pelo enunciatador.” (MEM, 2007, p. 8) , novas regras de subjetivação. No entanto, essas regras de ser, “impostas” na capa da revista não bastariam se não acoplassem determinados valores em relação ao corpo belo, magro ou modelado, valores bastante disseminados na contemporaneidade.

As estratégias usadas pela capa para “persuadir” seu destinatário a uma estética de si se constitui na própria estrutura desse tipo de gênero, pois sua característica híbrida em relação à tipologia textual ora injuntivo ora argumentativo é predominante nos enunciados que, simultaneamente, informa, “como ficar magro” e argumenta “ser magra pode ser uma delícia”.

Reconhecendo que o texto injuntivo ao tentar transmitir um saber sobre como realizar alguma coisa, expõem um plano de ação para atingir determinado objetivo (FIORIN, 2004). Nesse caso, vemos que a reportagem de capa não tem como foco primeiro informar o leitor como preparar a culinária *diet/light*, mas atrair um determinado público a uma certa prática de consumo, e, para isso usa como estratégia de sedução o discurso da beleza.

Vemos ainda que o discurso *diet/light* como sinônimo de beleza e bem estar vai se propagando no próprio estilo que compõe esse gênero. A utilização de recursos expressivos, como figuras de linguagem, configurando uma polissemia enunciativa, além de recursos próprios a estrutura do gênero, salientando, dando ênfase e visibilidade. São recursos determinantes para se estabelecer certos efeitos de sentido.

Vejamos como exemplo a frase que segue:

“Emagrecer pode ser uma delícia”

Note, neste enunciado, que a frase é extremamente opaca, podendo significar diferentemente, conforme a situação enunciativa em que se insere. Temos aí a ideia de

incerteza através dos vocábulos *pode ser*, ou seja, emagrecer pode ser uma delícia ou não, vai depender do que se come ou, simplesmente, ao associá-la à imagem, significa que você, ao emagrecer, pode ser tão “gostosa” quanto à modelo disposta na capa. Insinuando que para ser delícia/gostoso é preciso ser magro. Delícia aqui como sinônimo de gostoso. O argumento aqui, a fim de convencer seu leitor a uma prática, se complementa na imagem da modelo magra, bela e “gostosa”.

A eficácia dos termos “pode ser”, na cadeia enunciativa, vem de sua opacidade, a qual deixa entrever a multiplicidade dos sentidos na capa da revista, confirmando a natureza fugidia dos sentidos que ora submerge na própria polissemia das palavras, ora se revela pela materialidade verbo-visual que compõe esse gênero. Não é à toa que Bakhtin; Volochinov(1995) propõe que a palavra é sempre plural e inacabada, o que explica a relação tão necessária entre dizer e as condições de produção desse dizer, pois “a língua – condição de possibilidade do discurso – não é una, seus sentidos não são evidentes”. (FERREIRA, 2000, p. 30), precisando-se, sempre, considerar os mecanismos discursivos, em determinado contexto, que embasam a produção de sentidos. Consoante Bakhtin (1993), todo enunciado é suscetível de tornar-se outro, de se deslocar discursivamente. Para a AD francesa não há “o” sentido em si, ele é sempre definido “em relação a” (ORLANDI, 2005, p.19).

Ainda tomando Bakhtin (1995) salientamos que:

Não há uma palavra que seja primeira ou última e não há limites para o contexto dialógico (ele se estira para o passado ilimitado e para o futuro ilimitado). Mesmo os sentidos passados, isto é, aqueles que nasceram no diálogo dos séculos passados, não podem nunca ser estabilizados (finalizados, encerrados de uma vez por todas) – eles sempre se modificarão (serão renovados) no desenrolar subsequente e futuro do diálogo. Em qualquer momento de desenvolvimento do diálogo, existem quantidades imensas, ilimitadas de sentidos contextuais esquecidos, mas em determinado momento do desenrolar posterior do diálogo eles são lembrados e receberão vigor numa forma renovada (num contexto novo). Nada está morto de maneira absoluta: todo sentido terá seu retorno.

Esse jogo, de com os sentidos na estrutura enunciativa caracteriza bem o estilo desse tipo gênero, pois percebemos que os enunciados, aqui analisados, a todo o momento, mesmo o texto imagético, retomam e antecipam idéias, jogando com as palavras, transgredindo-as e rearranjando-as como proposto capa. É possível *pensar magro*? Ou existe *geladeira magra* e *geladeira gorda*? Poderíamos dizer que os efeitos de sentido da palavra magro não se encerra no corpo do indivíduo, nesse enunciado a palavra se modifica, causando novos efeitos de sentido. “Pensar magro”, “geladeira magra” nesse caso, se insere na ordem semântica do discurso da culinária *diet light*, atravessado pelo discurso da beleza.

Para Ferreira (2000), esse jogo é bastante peculiar no texto publicitário, que ao tentar atrair ou propor algo ao seu público joga com os sentidos das palavras.

A linguagem publicitária em seu propósito de atrair a atenção do seu público (cliente em potencial) explora, não raro com bastante eficácia, recursos expressivos contidos na própria estrutura significativa do sistema linguístico. Dessa forma, realiza, em algumas formulações, um trabalho do sentido com o sentido, incorporando o caráter oscilante e paradoxal que perpassa a língua no registro do cotidiano. (FERREIRA, 2000, p. 114)

É nesse jogo verbo-visual tomado pela revista *Veja* que, em seguida, analisaremos como vão sendo construídas as marcas que causam certo o efeito de empatia e identificação com o discurso anunciado. Apropriaremos-nos de elementos linguísticos internos à própria construção do gênero, e, a relação dialógica que esses elementos mantêm com outros discursos para compreendermos como nos representamos enquanto sujeitos de determinadas práticas.

## Por uma análise discursiva da culinária Diet/Light

Tentando compreender como são usadas as estratégias discursivas, em um determinado discurso, que permitem que os sujeitos com ele se identifiquem, tomamos para análise a capa da revista *Veja*, edição 2114, maio de 2009, trazendo como título “emagrecer pode ser uma delícia”. A capa enuncia uma belíssima modelo usando um vestido que lembra folhas de acelga.

Vejamos:



Fonte: *Veja* (2009)

Em letras menores a capa direciona o leitor à reportagem que se encontra nas páginas 40 - 45. Esta propõe ao indivíduo uma “arena de lutas” entre ser gordo ou magro, ditando regras do bom comer e do “feliz emagrecer. A imagem (linguagem não-verbal) une-se a enunciados de ordem verbal e juntos propõem certos efeitos de sentidos.

Em destaque, a temática da beleza magra “ser magro pode ser uma delícia”, “geladeira magra, geladeira gorda. Decida”; “O que as magérrimas famosas não contam”; “como

pensar magro”, etc., propõe ao sujeito uma estética de si. Regras de conduta que procuram transformar, modificar sua vida em uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo. A revista, entendendo que, contemporaneamente, “o corpo representa você no mercado das trocas imaginárias” (BARACUHY, 2008, p.10), oferece ao sujeito a prática diet./light através do discurso da beleza física. Discurso com o qual somos levados a reconhecer-nos como “sujeitos do desejo”. É o discurso da dieta atravessando o discurso da beleza, anunciando através do corpo belo, magro, a positividade que a dieta faz emergir.

A imagem da modelo na capa nos direciona a modelar-se a partir de representações que lhe indicam como deve (e como não deve) ser seu corpo. O enunciado imagético retoma acontecimentos exteriores e anteriores ao texto, lembranças fatos históricos quase impossíveis de não serem retomados quando se trata de corpo, beleza, sensualidade, símbolo de glamour, ou seja, a imagem da Marilyn Monroe, a qual a revista recorre a fim de propor aos sujeitos a rigorosa disciplina da indústria da forma, da beleza, do visível mascarada pela indústria da culinária saudável.



Fonte: Marilyn Monroe - <https://www.pngwing.com/pt/free-png-ifhxb>

A imagem da atriz Marilyn Monroe, a qual se inscreve em outro momento, em um contexto sócio-histórico que antecede o da revista *Veja* (maio, 2009), é retomada para ratificar a positividade que gira em torno a culinária saudável, da dieta. Para Bakhtin (1995) todo dizer não pode deixar de se orientar para o “já dito”, nesse sentido “todo enunciado é uma replica, ou seja, não se constitui do nada, não se constitui fora daquilo que chamamos hoje de memória discursiva”. (FARACO, 2009, p. 59)

A relação entre a imagem da modelo exposta na capa e a imagem da atriz Norma Jeane Mortensen - Marilyn Monroe nome artístico -, retoma no leitor, através de uma memória coletiva, acontecimentos anteriores que marcaram a história do cinema. São imagens, dizeres, filmes, músicas, fatos históricos marcantes que lembra atriz norte-americana nascida em Los Angeles, 1 de junho de 1926 – e falecida em 5 de agosto de 1962 -, uma das mais famosas estrelas do cinema de todos os tempos, um símbolo de sensualidade e um ícone popularidade no século XX.

A capa de *Veja* retoma, através da modelo, a cena do filme, “*O pecado mora ao lado*”(1955), quando o vento do metrô levanta o vestido da atriz. Imagem símbolo de beleza e sensualidade que vem para dá ênfase e credibilidade ao tema anunciado, valores, visto como positivos, para credibilizar a prática da culinária *diet Light* proposta pela revista.

Para Milanez (2006) que propõe o estudo de imagens a partir da intericonicidade<sup>2</sup>, compreende que uma imagem se inscreve numa série de imagens. Toda imagem gera outra (s), a partir de uma ideia ou pensamento. Essa reinserção dessas redes de memória na atualidade ressoa no leitor certo efeito de empatia por técnicas e práticas pré-estabelecidas.

Compreendemos, neste caso, que o discurso da beleza está a serviço do discurso da dieta, sendo que este se ancora naquele para ter credibilidade, pois que mulher não gostaria de ser bela e sexy como a Marilyn Monroe?. Na verdade, o que a revista propõe ao construir essa relação com a imagem da atriz símbolo sexual dos anos 50 é: faça dieta e seja como a Marilyn Monroe, linda sensual, sexy, tornando-se visível. E, sendo esse discurso bastante atrativo na contemporaneidade, logo causa certo efeito de identificação. Mulheres que buscam um corpo esbelto, cheio de curvas, escultural são atraídas pela prática da dieta.

Assim, a capa da revista, sutilmente, no jogo enunciativo entre palavras e imagens vai instituindo dispositivos por meio dos quais se instalam representações, forjam-se diretrizes que orientam a criação simbólica de identidade. Esse diálogo com discursos anteriores e exteriores ao texto, numa visão Batktiniana não apenas funda a linguagem e dá sentido ao texto, como também constrói o próprio sujeito, visto que recupera, através da materialidade linguística, o lugar sócio- histórico em que ele se insere.

Dessa forma, compreendemos que o conjunto de vozes, mantida através do enunciado verbo-visual da capa de *Veja*, não se configura como um conjunto de textos diacronicamente observados, mas se apresenta numa relação dialógica polifônica com o discurso da beleza e da estética, lugar em que o corpo significa, revelando as tensões em que um enunciado está submetido, histórico ou socialmente. São vozes que se deixam entrever atravessando o discurso da culinária *diet./light* a fim de criar no sujeito certo efeito de empatia e identificação.

A revista, estrategicamente, no jogo com a imagem e as palavras direciona seu interlocutor a uma leitura que estabelece regras, dando ora opiniões, ora conselhos de comportamento. “Os indivíduos são levados a prestar a atenção a eles próprios, procurando desde sempre a se decifram, reconhecendo-se como sujeito de desejo a partir de seus corpos”. (MILANEZ, 2004, p.187).

<sup>2</sup> Segundo Nilton Milanez (2006) em seu texto, *O corpo é uma arquipélago, memória intericonicidade e identidade, a intericonicidade supõe as relações das imagens exteriores ao sujeito como quando uma imagem pode ser inscrita em uma série de imagens, uma genealogia como o enunciado em uma rede de formulação.*

Esse tipo de discursivização só é possível porque práticas sociais, discursivizadas em diferentes meios de comunicação, ligadas ao corpo permitem visualizarmos esse processo de substituição e valoração do corpo na “sociedade da imagem”, do visível, não nos deixando esquecer os cuidados com o corpo. “Se os cuidados são bons ou ruins não vem ao caso”, o fato é que propaga, diariamente, formas de se ver e se colocar, e, o sujeito consciente ou não, não está fora desse processo. O corpo no corpus toma lugar de destaque para dá credibilidade e ratificar os enunciados verbais, propondo que a dieta pode torná-la( você mulher) tão bela ou “deliciosa” quanto a modelo.

Segundo Courtine (2009) a história do corpo no século XX aponta registros de diversas manifestações em que o corpo é colocado em cena, o culturismo, o fisiculturismo, o banho de mar com os primeiros maiôs, as mudanças claras na prática médica, na prática do vestir, o desenvolvimento da fotografia, do cinema, a ginástica, essas práticas vem dar uma nova importância à aparência física. A insistência da evidência do corpo “belo”, “perfeito”, “magro” é propagada pela mídia constantemente, tentando criar a ideia de que o sujeito projeta seu modo de viver, mediante suas próprias escolhas, mas, segundo Gregolin (2007, p. 40) isso é uma ilusão, pois “estando a mídia diretamente ligada aos bens de consumo, ela constrói, por meio de uma rede de discursos, símbolos representacionais, estilos a serem adotados pelos sujeitos”

No entanto, é bom lembrar que os sujeitos não se subjetivam e aceitam essas imposições passivamente, visto que o processo de subjetivação pode se dá, segundo Foucault (2007), de forma dupla: por um lado, construído sobre uma base do saber poder que o determina neste caso, o saber-poder é construído em torno da culinária saudável, atravessado pelo saber-poder em torno da beleza. Por outro, o indivíduo subjetiva-se na relação consigo, por um uso de técnicas que lhe permitem constituir-se sujeito de sua própria existência.

Na capa de *Veja*, o que vemos é que embora a revista, em sua linguagem verbo-visual, tente criar no sujeito certo efeito de empatia pelo estilo de vida anunciado - pois quem não gostaria de “ser belo”, “ser visto”, “admirado”, sexy, como a Marilyn Monroe - essa construção acontece no espaço de luta entre as vozes sociais, “uma espécie de guerra dos discursos” (FARACO, 2009), pois emerge no interior dos enunciados, um contra discurso, confrontando com esse discurso, uma série de enunciados extraverbais em relação a “beleza gorda”, “o gordo”, a “culinária gorda”, “a geladeira gorda”, “a moda para o gordo”, emergindo de forma negativa que ser gordo não é sexy, não dá prazer, não faz bem e é feio. Essa tensão no enunciado se dá diante da inegável prática em relação à culinária rica em gordura e carboidratos bastante apreciada por uma grande parcela da população brasileira, quando não obrigados, visto que muitos brasileiros são submissos a uma alimentação pobre em nutrientes e vitaminas devido o alto custo de alimentos saudáveis.

Assim, compreendemos que embora os enunciados em discussão tentem negar um discurso em detrimento de outro, essa relação não se dá de forma passiva, mas em um espaço de luta entre as vozes sociais, no qual atua “forças centrípetas” (aquelas que busca impor certa centralização) e “forças centrífugas”(aquelas que corroem as tendências centralizadoras). Diríamos ainda que os efeitos de sentidos aqui estabelecidos faz parte de um contexto sócio- histórico aceitável em determinado tempo e espaço, ou seja, a verdade

de um discurso e a exclusão de outro acontece devido não se constituírem como verdadeiro da época. Em *A ordem do discurso* Foucault (1996) discorre que cada sociedade tem seu regime de verdade, sistema de controle do dizer e dos discursos, e tendo em vista que, na sociedade moderna, o “corpo magro” passou a ser discursivizado por diferentes instâncias discursivas – discurso médico, discurso da culinária, discurso da moda, da arte, entre outros, - não podemos negar a construção de um saber poder ,verdadeiro, que se inscreve em torno dele. Para Foucault (1995) nas sociedades modernas o poder está diretamente ligado ao corpo, visto que é sobre ele que recaem todas as obrigações, limitações e imposições.

## UMA CONCLUSÃO POSSÍVEL

Seria muito simplificador para um analista do discurso, que reconhece na materialidade discursiva o equívoco, os atos falhos, a heterogeneidade constitutiva, dizer que o processo de interpretação foi concluído, visto que os sentidos não são transparentes, eles não estão na materialidade linguística pronto para serem “colhidos”, ao contrário, eles só podem ser construídos na rede discursiva, no entrelaçamento com outros discursos, com os quais dialogam, estabelecendo relações de vizinhanças e deslocamentos.

Portanto, os efeitos de sentidos por hora acolhidos neste corpus nos propõem que os enunciados em torno da culinária saudável são fortemente atravessados pelo discurso midiático da beleza física, sugerindo ao sujeito técnicas de exposição ilimitada de si mesmo, criando um jogo entre objetivação e subjetivação para os sujeitos. Entretanto reconhecemos que essas técnicas de ser e estilos de viver propostos não se dão aleatoriamente, mas são reguladas e controladas por uma ordem enunciativa que se inscreve no verdadeiro da época. São manifestações culturais que foram submetidas, ao longo do tempo, aos valores que “dinamizam” o mercado, a culinária, a moda, a beleza, etc.

Por fim, assim como Gregolin (2007), consideramos que quando selecionamos os bens e nos apropriamos deles definimos, de alguma maneira, o modo de nos integrarmos na sociedade, ou seja, as escolhas que fazemos, em alguma medida, nos inserem, num lugar, espaço e tempo específico.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. – 4ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VOLOCHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do Método sociológico da Linguagem*. 7ª. ed, Editora Hucitec, São Paulo, 1995

BARROS, D. L. Pessoa, contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In; BRAIT. Beth. (org.) *Bakhtin Dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP. Editora UNICAMP, 1997.

Diana Luz Pessoa de e FIORIN, José Luiz (Orgs.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: Em torno de Bakhtin*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: 1999. (Ensaio de Cultura, 7). 89p.

BRAIT, B. (org.). Bakhtin: Conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_. (Org.). Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

BAUDRILARD, Jean. A sociedade do consumo. Tradução Artur Morão. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2005.

BAUMAN, Zigmunt. Identidade. Tradução. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Editor Jorge Zahar, 2005.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano 2: artes de fazer. Tradução. Ephrim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FARACO, C. Alberto. Linguagem & diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. Da ambigüidade ao equívoco: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso. Porto Alegre: Ed. Universidade – UFRGS, 2000.

FERNANDES, Cleudemar Alves. Análise do Discurso: reflexões introdutórias, 2ed. São Carlos, SP: Claraluz, 2007.

FIORIN, José Luiz, interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth (org.). Bakhtin: outros conceitos-chaves. São Paulo: Contexto, 2006.

FOUCAULT, M. A ordem do discurso. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

\_\_\_\_\_. Arqueologia do saber. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 2005.

GREGOLIN, M. R. A história como espetáculo. In: GREGOLIN, M. R, (org). COURTINE, J.J, BONNAFOUS, Simone, POSSENTI, sírio, SARGENTINI, V.BARAONAS, R., NAVARRO, P.

L., PIOZEVANI, F. Discurso e Mídia: a cultura do espetáculo. São Carlos, SP: Claraluz, 2003.

GREGOLIN, M.R. Análise do Discurso: o sentido e suas movências. In: GREGOLIN, M. R. In: GREGOLIN, M.R., CRUVINEL, M. F., KHALIL, M.G. (orgs.). Análise do Discurso: entornos dos sentidos. Araraquara: cultura acadêmica, 2001.

\_\_\_\_\_. Foucault e Pêcheux na análise do discurso - diálogos & duelos. São Carlos, SP: Claraluz, 2004.

\_\_\_\_\_. AD: descrever – interpretar acontecimentos cuja materialidade funde linguagem e história. In: NAVARRO, Pedro (org.). Estudos do texto e do discurso: mapeamento conceitos e métodos. São Carlos, SP: Claraluz, 2006.

\_\_\_\_\_. Discurso História E Produção de Identidade Na Mídia. In: SILVA, F., CONCEIÇÃO, M., POSSENTI, S. (orgs.). Mídia e rede de memória. Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2007.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LAGAZZI, Suzy, RODRIGUES, ORLANDI, Eni, P. (org.). Introdução às ciências da linguagem – discurso e textualidade. Campinas, SP: Pontes, 2006

LEITE, M. R. Baracuhy. A constituição da identidade nordestina no discurso da propaganda turística oficial. In: ANÁLISE DO DISCURSO das movências de sentido às nuances do (re)dizer. João Pessoa, PB: Editora Idéia, 2004.

MILANEZ, Nilton. O corpo é um arquipélago: memória itericonicidade e identidade. In NAVARRO, P. (ORG.). Estudo do texto e do discurso: mapeando conceitos e métodos. São Carlos: Claraluz, 2006.

ORLANDI, Eni P. Discurso e texto: formulação e Circulação dos Sentidos. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

VOLOCHINOV. [1926]. Discurso na vida e na arte: sobre a poética sociológica. Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza da edição inglesa de TITUNIK, I. R. "Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics". In: VOLOSHINOV, V. N. Freudism. New York: Academic Press, 1976.

Texto versão eletrônica- da professora da USP Cleonice Mem - Estudos Semióticos - número três (2007)

Referência: Versão eletrônica do texto Estrutura do enunciado, p. 2 tradução de Ana Vaz, para fins didáticos.

## Diálogos acerca da ludicidade na educação infantil e como esta ferramenta aperfeiçoa as competências comunicativas das crianças

Patricia Ferreira dos Santos

*Mestre em letras pela UERN*

Hewelyne Lucena Santos

*Graduanda do sexto período da FACSU*

Dágila Dutra dos Santos

*Faculdade São Francisco da paraíba – FASP*

### RESUMO

O lúdico é importante na Educação Infantil, pois é através dele que a criança pode desenvolver habilidades para efetivar a aprendizagem. Os jogos e brinquedos sempre estiveram presentes no ser humano desde a antiguidade, mas nos dias de hoje, a visão sobre o lúdico é diferente. Implicam-se o seu uso em diferentes estratégias em torno da prática no cotidiano. Este trabalho tem como objetivo, mostrar a importância do brincar da criança na Educação Infantil, permitindo que estas aperfeiçoem suas competências comunicativas ao longo dos anos e tornem-se protagonistas. Os objetivos específicos propõem descrever as características didático-pedagógicas das brincadeiras em sala de aula, compreender como o brincar pode e deve ser inserido no âmbito da sala de aula, de modo a promover uma aprendizagem satisfatória e refletir, a partir das vivências nos estágios, acerca da influência do brincar como dinâmica incentivadora do gosto de aprender por parte do educando. O método adotado consiste em um estudo de cunho bibliográfico, de caráter exploratório e descritivo, com abordagem qualitativa a partir das observações e práticas nos estágios supervisionados na Educação Infantil e ensino fundamental. Concluiu-se que a brincadeira é uma fonte rica para o desenvolvimento infantil, que amplia conhecimentos na construção de personalidades, além de desenvolver senso crítico, faz a criança ter um pensamento mais organizado e posições emocionais formuladas, para vivenciar com o aprendizado.

**Palavras-chave:** educação infantil. ludicidade . língua portuguesa



## INTRODUÇÃO

O brincar tem sido apontado como provedor de desenvolvimento e como algo positivo no ambiente educacional. Alguns autores destacam a notoriedade dessa ferramenta no processo de desenvolvimento infantil. É de extrema importância um estudo que se avalie a utilização de tais práticas como facilitador no processo de aprendizagem dos alunos.

Segundo Oliveira (2000), o brincar não é apenas uma forma de recreação, é uma das formas que a criança encontra para comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece através de trocas recíprocas durante este processo. As brincadeiras são atividades específicas da infância, nas quais a criança recria a realidade usando esses meios.

Os resultados do trabalho são de grande eficácia para estudantes de pedagogia e professores de diversas áreas de conhecimento. Os resultados mostram a eficiência dessas brincadeiras no que diz respeito aos benefícios do brincar no processo de desenvolvimento. Esse tópico tem sido alvo de estudo e análise de diferentes pesquisadores que investigam a eficiência das brincadeiras no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Segundo Sacchetto *et al.* (2011), é rara a escola que invista nesse aprendizado, o brincar. Muitas vezes não valorizam a brincadeira e parecem deixar em segundo plano o ato de brincar, pois apresenta ser desprovido de grande significância para o pleno desenvolvimento dos mesmos.

Nessa perspectiva, procuramos saber qual a importância e benefícios do brincar no processo de desenvolvimento cognitivo na Educação Infantil e como os educadores podem participar no estímulo das brincadeiras com as crianças? O trabalho tem como objetivo geral, apresentar o brincar como direito da criança, além de destacar a sua importância no processo de desenvolvimento do ensino e aprendizagem; e discutir a atuação do educador no brincar.

A importância desse estudo também está vinculada a contribuição para o entendimento sobre o que poderá servir de fundamentação e incentivo para novas propostas e práticas da ludicidade no ambiente escolar. Para fundamentar essa pesquisa, caracterizada como bibliográfica, destaca-se alguns teóricos e autores diversos que tratam do tema em questão ao analisaram a importância do lúdico no ambiente escolar, propondo, dessa forma, contribuir de forma eficaz para o desenvolvimento da educação, enriquecendo a dinâmica das relações sociais na escola e, sobretudo, em sala de aula. Assim, procura-se expor as concepções de lúdico, jogos, brincadeiras na visão de alguns teóricos, bem como, a importância dos mesmos para a vida de educandos e educadores.

## CONSTRUÇÃO HISTÓRICA: CRIANÇA E INFÂNCIA

O brincar é um ato que já existia na vida dos seres humanos bem antes das primeiras pesquisas sobre o assunto. Desde a senioridade há evidências de que o homem sempre brincou, porém, por muito tempo a criança foi considerada um adulto em miniatura, ou seja, era visto como um aprendiz para realização de trabalhos. Por esse motivo, o brincar era visto como um tempo perdido, uma ação que não aparentava lucros ao trabalho e ao

mundo produtivo. “A criança era, portanto, diferente do homem, mas apenas no tamanho e na força, enquanto as outras características permaneciam iguais” (ARIÈS, 1981, p.14).

Por isso, não havia diferenciação entre adultos e criança, elas tinham que aprender a realizar as tarefas do dia a dia, ajudar os mais velhos nos serviços e a trabalhar. De acordo com Aries (1981), as crianças tinham um convívio muito breve com sua família, posteriormente o período de aleitamento a criança já passava a acompanhar os adultos para que conseguisse aprender os serviços, a servir os mais velhos e a trabalhar, eram passadas a outras famílias para que nesse novo ambiente aprendessem uma função e, conseqüentemente, servisse a essa família. Para Cortez (2011, p. 2):

Na Idade Média, a infância terminava para a criança ao ser esta desmamada, o que acontecia por volta dos seis a sete anos de idade. A partir dessa idade, ela passava a conviver definitivamente com os adultos. Acompanhava sempre o adulto do mesmo gênero e fazia o mesmo que eles: trabalhava, frequentava ambientes noturnos, bares e etc.

Com o passar dos tempos à concepção de infância foi sendo construída. No decorrer do século XVII, as primeiras fases para a separação do adulto e da criança começaram a surgir por meio da escolarização. A escola passou a ser fator importante para as mudanças do mundo infantil. Com isso, a sociedade começou a entender que as crianças tinham um jeito de pensar, de sentir e ver o mundo. Esses avanços se dão por meio de lutas de movimentos sociais que buscavam com embates políticos garantir o direito das crianças. Como fala o RCNEI (BRASIL, 1998a, p. 21): “[...] a criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico”.

Os direitos da criança se estabeleceram e garantiram a proteção e direito ao seu pleno desenvolvimento. Na Constituição Federal Brasileira de 1998, foi determinado que é prioridade a proteção da criança, reforçando os direitos e reafirmando o dever da família, como também do Estado. A esse respeito Almeida (2010, p. 52), diz:

Foi a primeira constituição brasileira que considerou explicitamente a criança como sujeito de direitos e também foi a primeira constituição brasileira que falou de creches e pré-escolas. Estas instituições aparecem como direito dos trabalhadores homens e mulheres, urbanos e rurais, que têm direito à assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas.

Foi então que os direitos das crianças puderam ser garantidos, através de inúmeras discussões, leis e políticas públicas voltadas à infância que a criança passou a ser parte fundamental da sociedade, dando a elas o direito de brincar e cultivar sua infância. Para Vygostsky (1984), as brincadeiras são fundamentais para que as crianças desenvolvam sua linguagem e elaborem seu próprio conhecimento de mundo. E, isso é possível, através dessas brincadeiras e interações que ocorrem durante elas.

## **O BRINCAR COMO DIREITO DA CRIANÇA**

O brincar além de ser um direito regimentado por lei, é para a criança a parte mais importante para o seu desenvolvimento. É nas brincadeiras que a criança aflora sua criatividade através da sua imaginação e trabalha todas as áreas, sejam elas: afetivas,

cógnitas e emocionais. O que irá gerar crescimento e desenvolvimento para a vida. O brincar tem, hoje, sua notoriedade reconhecida por todos. A Declaração Universal dos Direitos da Criança, aprovada na Assembleia Geral das Nações Unidas em 1959, no 7º princípio diz que:

Os melhores interesses da criança serão a diretriz a nortear os responsáveis pela sua educação e orientação; esta responsabilidade cabe, em primeiro lugar, aos pais. A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito (ONU, 1959).

Sendo assim, para a criança, é o momento de expressar a sua realidade, pois por meio dessa ação que a mesma desenvolve habilidades, pensamentos e sua criatividade. Além disso, o brincar também é usado para expressar uma forma de comunicação, já que tudo que está em torno vale e significa outra visão daquilo que aparentam ser. Ao brincar, as crianças recriam e repensam os acontecimentos, tornando-se uma das mais importantes linguagens infantis, concebendo de forma simbólica a aquisição dos conhecimentos. De acordo com o Referencial Curricular da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 27):

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não-brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se.

A brincadeira favorece a autoestima das crianças e seu pleno desenvolvimento. Infelizmente, ainda, não são todas as crianças que tem este direito assegurado. A partir do momento em que essa criança não tem acesso à educação, à saúde e aos direitos básicos, ela deixa de desfrutar do seu direito de criança, atingindo diretamente o seu desenvolvimento. Uma dessas violações mais críticas evidenciadas é que nossas crianças são submetidas ao trabalho infantil, deixando milhares de crianças afastadas da escola sem nenhum direito preservado, muito menos assegurado.

## **A importância do brincar no processo de desenvolvimento do ensino e aprendizagem**

O momento da brincadeira é uma ocasião para a promoção do desenvolvimento da criança. Já que é através do brincar que a mesma tem a oportunidade de experimentar o mundo, desenvolver sua autonomia, relações sociais e também organizar suas emoções. Almeida (2010) ressalta que o brincar desenvolve competências, a criatividade e também a estabilidade emocional. A brincadeira tem como seu principal objetivo explorar, sendo a partir da mesma que a criança começa a fazer leitura de mundo, exercitando assim a sua liberdade. Segundo Kishimoto (1997, p. 24): Brincando, a criança experimenta, descobre, inventa, aprende e confere habilidades. Além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, [...]

Nessa perspectiva, é importante que essa criança se sinta parte do todo, para que possa associar o mundo e o meio em que vive, visando que ocorra uma aprendizagem significativa. “É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar a sua personalidade integral; e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu” (WINNICOTT, 1975, p. 80). O brincar, por sua vez, é uma atividade natural

e necessária, assumindo sua independência no decorrer das brincadeiras, colaborando para a construção do seu próprio mundo e construindo seus pensamentos. Nesse sentido Oliveira (2000, p. 19) afirma:

O brincar, por ser uma atividade livre que não inibe a fantasia, favorece o fortalecimento da autonomia da criança e contribui para a não formação e até quebra de estruturas defensivas. Ao brincar de que é a mãe da boneca, por exemplo, a menina não apenas imita e se identifica com a figura materna, mas realmente vive intensamente a situação de poder gerar filhos, e de ser uma mãe boa, forte e confiável.

O brincar, portanto, favorece o desenvolvimento individual da criança, o que irá aprofundar o seu conhecimento sobre as dimensões da vida social. Deve salientar que o brincar é uma necessidade física e um direito assegurado por lei. Uma vivência rica e complexa no que se diz respeito no desenvolvimento da imaginação, e também solucionando problemas de forma livre. Sobre isso, Goés (2008, p. 37) afirma ainda que: [...] o brinquedo, a brincadeira, precisam ser melhorados, compreendidos e encontrar maior espaço para ser entendido como educação. Na medida em que os professores compreenderem toda sua capacidade potencial de contribuir no desenvolvimento infantil, grandes mudanças irão acontecer[...].

Fica claro, então, que o brincar não é apenas uma questão de diversão para as crianças, mas também, a fase mais importante para o desenvolvimento humano. Ressalta Vygotsky (1998), o brincar é uma atividade humana que possibilita a imaginação, fantasia e realidade interação favorecendo a formação de personalidade. O Referencial Curricular da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p.27), afirma: [...] ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos. Em suma, a Educação Infantil não é apenas a formação inicial da criança, pois vai muito além do pleno desenvolvimento do aluno. A Educação Infantil prepara para as diversas situações da vida da criança e a escola é um dos ambientes que deve proporcionar essa abertura.

## **O brincar e as competências significativas**

Para o educador, é fundamental descobrir as necessidades das crianças nas brincadeiras, sendo uma fonte de atividade possibilita o aprendizado. Com isso, é possível contar como um fator educativo. Os jogos e brincadeiras assumem características nos vários períodos de desenvolvimento, contribuindo significativamente para o processo de ensino, agindo como facilitador de aprendizagem, auxiliando para a formação social e favorecendo a construção do conhecimento do educando.

Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas, é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

Para Vygotsky (1998), o educador poderá utilizar jogos e brincadeiras para que de forma divertida a criança seja instigada a pensar e a resolver situações problemáticas que venham a surgir. As atividades lúdicas podem ser utilizadas como auxiliadoras do ensino e aprendizagem. O ato de brincar na escola deve estar relacionado ao professor, que deve apropriar-se de conhecimentos teóricos, para que consiga compreender o quão significativo

são essas atividades para a aprendizagem e para o desenvolvimento da criança.

Um componente fundamental para que esse processo aconteça é o professor, sabendo que educar não se resume em transmitir informações ou mostrar apenas uma rota, mas sim, ser um mediador para que a criança venha a tomar consciência de si mesmo e da sociedade. É dar subsídios para que a criança possa escolher uma direção, de acordo com seus preceitos e princípios. Desse modo, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 30) descreve:

O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano (BRASIL, 1998).

Educar é um sentimento, é afeto e a construção do conhecimento. Segundo estes seguimentos educacionais, a afetividade ajuda a compreender e a modificar o raciocínio do aluno, deixando de lado a ideia de que o aluno só aprende por repetição, sem criatividade e sem o interesse de tornar mais divertido e rentável, fazendo com que os alunos não se sintam atraídos pela aula, o interesse e motivação que são necessários para a educação. Dessa forma, a brincadeira deixa de ser apenas uma atividade recreativa utilizada pelo professor, e passa a ser parte fundamental do seu plano de aula.

Segundo Friedmann (2012), o professor deve possibilitar tempo, espaço e materiais para que a brincadeira flua e acima de tudo escutar as crianças e fomentar a sua autonomia. Portanto, cabe ao educador proporcionar um ambiente que traga elementos que incitem a motivação nas crianças. Partindo do conhecimento do nível de desenvolvimento dos alunos, a escola deve focar em um ensino pautado no desenvolvimento ainda não incorporado pelos alunos.

Para Friedmann (2012, p. 55) O educador pode intervir eventualmente durante as brincadeiras e os jogos, mas é desejável que deixe a atividade fluir entre as crianças. O professor precisa garantir a si mesmo o compromisso de ser sempre um investigador de conhecimentos, sendo um alimento para seu crescimento profissional e pessoal, garantindo assim a confiabilidade do seu trabalho decente, já que os bons educadores são o alicerce na mudança educacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar no sistema de ensino ainda se encontra pouco explorado, parte das escolas persistem com a visão de que uma boa aula é a convencional, com alunos em fila, no seu lugar em silêncio, realizando a atividade proposta. Sabe-se que para estimular o sujeito e promover seu desenvolvimento é preciso propor atividades desafiadoras, significativas, que desperte o interesse, sendo as atividades lúdicas uma excelente ferramenta pedagógica e psicopedagógica.

Como brincadeiras são aprendizagens que pressupõem um papel ativo do sujeito, são úteis também para detectar problemas de ordem emocional, físicos, psicológicos e cognitivo. Dessa forma, o universo lúdico torna-se um importante recurso de intervenção

pedagógica e psicopedagógica, para que se faça a mediação, proponha atividades lúdicas que possibilitem aos sujeitos interagirem, explorarem e construir suas hipóteses e conceitos, mediante a seleção de atividades e materiais de acordo com os objetivos, o público a ser trabalhado, garantindo o desenvolvimento e a construção dos conhecimentos necessários.

É perceptível que a abordagem lúdica seja integradora dos aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais, partindo do pressuposto de que é brincando e jogando que a criança aprende e ordena o mundo a sua volta, assimilando experiências e informações e, sobretudo, incorporando conceitos, atitudes e valores. Ademais, faz-se necessário repensar a prática pedagógica a partir da didática do lúdico no processo de construção do conhecimento de mundo, buscando a valorização da criança e a formação de sua cidadania, bem como o papel construtivo que o lúdico tem no desenvolvimento do aluno, permitindo a iniciativa, imaginação, criatividade e interesse.

A brincadeira é uma fonte rica para o desenvolvimento infantil, que amplia conhecimentos na construção de personalidades, além de desenvolver senso crítico, faz a criança ter um pensamento mais organizado e posições emocionais formuladas, para vivenciar com o meio social. Outrossim, os alunos, através do brincar, interagem despertando a curiosidade e participando ativamente da construção dos conhecimentos, em busca de realizar atividades e solucionar problemas, construindo sua identidade. É importante ressaltar que as atividades favorecem a reflexão sobre o sistema do aprender brincando, sendo construtores e desafiadores, conseguindo expressar seus talentos nos eventos desenvolvidos em sala de aula, com uma imagem de positividade.

Torna-se notório, que o educador deve buscar elementos da realidade para enriquecer os conhecimentos das crianças, transformando as aulas em momentos de descontração para manter presente o interesse e a participação como ingrediente imprescindível das atividades relacionadas ao mundo da ludicidade. Ademais, o ambiente escolar, os professores, ao assumirem uma postura também de aprendizes, de mediadores, de problematizadores e de investigadores, permitem que os alunos sejam autônomos, participativos e investigadores, estimulando o estabelecimento de relações interativas, indagações e invenções, mediante as quais o conhecimento é entendido como construção e transformação de fatos.

Isso significa, antes de tudo, tentar entender os pressupostos, a base dos procedimentos pedagógicos e, assim, trabalhar a favor da permanência do aluno na escola, buscando uma aprendizagem efetiva e significativa, o que requer uma formação de qualidade para o professor e condições reais de desenvolvimento da prática docente.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. B. Concepções de Criança em Goiânia sob o olhar da assistência social. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, 2010.

ARIÈS, P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BRASIL. Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. ECA-Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/18002/art-4-da-lei-n-8-069-90-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente>. Acesso em: 24 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Ministério da Educação e do Desporto, SEF – Brasília: MEC / SEF, Introdução, 1998.

CERISARA, A. S. De como o Papai do Céu, o Coelho da Páscoa, os Anjos e o Papai Noel forma morar juntos no céu! In: KISHIMOTO, T. M. O Brincar e suas Teorias. São Paulo, Cengage Learning, 2008.

CORTEZ, C. Z. As representações da infância na idade média. Anais [...] X jornada de estudos antigos e medievais. Universidade Estadual de Maringá, 2011.

DEMO, P. Avaliação qualitativa. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FRIEDMANN, A. O Brincar na Educação Infantil: Observação, adequação e inclusão. 1.ed. São Paulo: Moderna, 2012.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GOÉS, M. C. A formação do indivíduo nas relações sociais: Contribuições teóricas de Lev Vygotski e Pierre Janet. Educação e Sociedade. Campinas, Unicamp, 2008.

KISHIMOTO, T. M. (Org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 7ª ed. São Paulo. Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SACCHETTO, K. K. *et al.* O ambiente lúdico como fator motivacional. Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, São Paulo, v.11, n.1, p. 28-36, 2011.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 2ª ed. São Paulo: Ícone Editora, 1988.

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes (1994).

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: O desenvolvimento de processos psicológicos superiores. 6ª ed. São Paulo, 1989.

WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade. Trad. J. O. A. Abreu e V. Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

## Organizadora



## Patricia Ferreira dos Santos

Possui Mestrado em Letras pela Universidade do estado do Rio Grande do Norte (UERN) em 2019; graduação em Pedagogia pela Faculdade Kurios (FAK) em (2018) e graduação em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) em (2014). Pós- graduação em Docência e Gestão na Educação à Distância pelo Instituto Superior de Educação do CECAP em 2018; Pós- graduação em Gestão, Supervisão e Orientação Educação pela Universidade Candido Mendes em 2017; Atualmente é professora efetiva de Língua Portuguesa da Prefeitura Municipal de São Bento; Coordenadora e professora do curso de Pedagogia Presencial e EAD da Faculdade Sucesso (FACSU). Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Educação do ensino Superior; área de letras com ênfase em Linguística Aplicada e área de pedagogia com especificidade em Metodologias ativas para a educação infantil e o Ensino Fundamental I.

# Índice Remissivo

## A

abordagem 30, 38, 41, 55, 63, 78, 84  
agradável 9, 23  
ambiente 34, 35, 45, 79, 80, 83, 84, 85  
análise 30, 32, 36, 37, 39, 44, 45, 49, 50, 52, 53, 55, 56,  
62, 63, 65, 66, 67, 68, 71, 76  
analítica 65  
antiguidade 78  
aprendizado 32, 37, 56  
aprendizagem 16, 24, 25, 26, 28, 30, 35, 54, 55, 56, 57,  
62, 63, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 85  
autonomia 54, 55, 62  
avaliação 11

## B

brincar 19, 20, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85

## C

coletividade 54, 62  
competência 24, 25, 26, 28  
competências 28, 78, 81, 82  
comunicação 9, 23, 28, 33, 36, 37, 38, 39, 44, 57, 59,  
60, 61, 62, 63  
comunicativas 55, 57  
conhecimento 9, 12, 23, 27, 29, 30, 41, 45, 56, 57, 62,  
63, 68, 79, 80, 82, 83, 84  
conhecimentos 11, 12, 16, 39, 45, 56, 62, 78, 81, 82, 83,  
84  
construção 12, 23, 30, 45, 52, 53, 54, 55  
contemporânea 26, 33, 55  
conversação 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53  
cordel 24, 25, 26, 27, 28, 29  
cultural 24, 25, 26, 27, 28, 30  
culturas 9, 10, 23

## D

desenvolvimento 24, 25, 28, 35, 36, 52, 65, 67, 70, 74,  
78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85

---

didática 9, 10, 24, 25, 26, 28, 29, 30  
didático 24, 27, 30  
diet 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73  
digitais 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 41, 42, 44, 45, 53  
digital 22, 32, 33, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42  
direitos 15, 20, 54, 58, 61, 62, 63, 64  
discurso 38, 52, 58, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74,  
75, 76, 77  
discussões 10

## E

educação 11, 30, 33, 34, 39, 42, 56, 57, 63, 78, 79, 81,  
82, 83, 85  
educandos 79  
ensino 24, 25, 26, 28, 30, 32, 34, 36, 37, 38, 39, 42, 43,  
53, 54, 55, 56, 62  
escola 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 22, 32, 33,  
34, 35, 36, 37, 38  
estágios 78  
estatísticos 55  
estratégia 29, 54, 55, 61  
estratégias 37, 38, 55, 58, 67, 68, 69, 71, 78

## F

ferramenta 26, 28, 30, 46, 52, 78, 79, 83  
ferramentas 33  
formação 9, 10, 11, 23  
formação docente 32, 39

## G

gêneros 24, 25, 26, 30, 36, 37, 38, 39, 43, 44, 45, 53

## H

habilidades 28, 36, 39, 56, 78, 81

## I

identidade 12, 49, 65, 66, 67, 73, 76, 77  
infantil 39, 40, 43, 78, 79, 80, 81, 82, 84  
informação 33, 36, 39, 54, 57, 58, 61, 62, 63  
instrumento 9, 11, 23  
interculturalidade 24  
intervenção 9, 10, 11, 12, 21, 23  
investigações 24, 26

## J

jornalísticos 54, 55, 62  
jurídico 54, 55, 62

## L

leitor 9, 10, 11, 12  
leitura 9, 11, 12, 14, 15, 16, 19, 20, 28, 29, 39, 41, 42,  
43, 54, 55, 57  
light 45, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73  
linguagem 9, 10, 28, 35, 39, 41, 46, 53, 54, 55, 58, 62,  
63, 66, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 76  
linguagens 39, 40, 55, 58, 62  
língua portuguesa 78  
linguístico 26, 28  
literária 9, 10, 11, 12  
literário 9, 10, 11, 12, 13, 23  
literários 12, 24, 25, 28, 29, 30  
literatura 9, 10, 11, 12, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31  
livro 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 23  
ludicidade 12, 78, 79, 84  
lúdico 41, 78, 79, 83, 84, 85

## M

método 78  
metodologia 37, 54

# P

pandemia 32, 33, 34, 35, 42  
pedagogia 41, 79  
pedagógica 24, 25, 26, 27, 28, 30  
pensamento 12, 25, 27, 35, 38, 56, 73, 78, 84  
prática 12, 18, 19, 24, 27, 28, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 41, 42, 44, 45, 56, 57, 62, 63, 65, 66, 68, 69, 70, 72, 73, 74  
práticas 12, 25, 29, 30, 38, 39, 41, 42, 56, 66, 67, 68, 69, 71, 73, 74, 78, 79  
princípio 34, 54, 58, 61, 62, 64  
problematização 54, 62  
processo 12, 13, 28, 30, 35, 36, 40, 55, 56, 57, 58, 62, 63, 66, 67, 74, 75, 79, 81, 82, 83, 84  
produção 24, 26, 30, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 46, 52, 53, 57, 58, 65, 66, 70, 77  
propaganda 38, 65, 77

# R

recursos 30, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 41, 42  
redes sociais 33, 44, 53  
responsabilidade 5

# S

senioridade 79  
serviços 33, 80  
sistema 5  
sociedade 9, 10, 12, 26, 29, 33, 34, 37, 38, 54, 55, 56, 58, 61, 62, 63  
subjetividade 9, 10, 12  
sujeito 12, 28, 36, 56, 58, 65, 66, 67, 72, 73, 74, 75

# T

técnicas 52, 57, 64, 65, 73, 74, 75  
tecnologia 32, 33, 34, 35, 36, 39, 42  
teoria 41, 56





**AYA EDITORA**  
**2023**