

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Revista Querubim

Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais

Edição 56

Ano 21

Volume 4 – Letras e Artes

**Aroldo Magno de Oliveira
(Ed./Org.)**

2025

2025

2025

2025

Niterói – RJ

Revista Querubim 2025 – Ano 21 nº56 – vol. 4 – Letras e Artes – 77p. (junho – 2025)
Rio de Janeiro: Querubim, 2025 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais. Periódicos.
I - Título: Revista Querubim Digital

Conselho Científico

Alessio Surian (Universidade de Padova - Itália)
Darcília Simoes (UERJ – Brasil)
Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)
Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)
Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)
Virginia Fontes (UFF – Brasil)

Conselho Editorial

Presidente e Editor
Aroldo Magno de Oliveira

Consultores

Alice Akemi Yamasaki
Bruno Gomes Pereira
Carla Mota Regis de Carvalho
Elanir França Carvalho
Enéias Farias Tavares
Francilane Eulália de Souza
Gladiston Alves da Silva
Guilherme Wyllie
Hugo de Carvalho Sobrinho
Hugo Norberto Krug
Janete Silva dos Santos
Joana Angélica da Silva de Souza
João Carlos de Carvalho
José Carlos de Freitas
Jussara Bittencourt de Sá
Luciana Marino Nascimento
Luiza Helena Oliveira da Silva
Mayara Ferreira de Farias
Pedro Alberice da Rocha
Regina Célia Padovan
Ruth Luz dos Santos Silva
Shirley Gomes de Souza Carreira
Vânia do Carmo Nóbile
Venício da Cunha Fernandes

SUMÁRIO

01	Alessandra Oliveira Quirino Chiarioni e Eliziane de Paula Silveira – Infâncias e alfabetização do/no contexto amazônico tocantinense: o papel do lazer nas políticas educacionais	04
02	Bruno Gomes Pereira – Nondements de la sémiotique et de l'écriture juridique: une approche théorique sur le langage et le sens	11
03	Camila Miranda Machado et al – Níveis de compreensão leitora em uma atividade do livro “Se liga nas linguagens: experimente se situar”	18
04	Claudecy Campos Nunes – A argumentação no gênero tirinha: uma proposta para o ensino de produção textual escrita no ensino médio	27
05	Claudecy Campos Nunes – O jogo e a aprendizagem na perspectiva de Vygotsky	37
06	Diego Armando da Silva e Silva et al – Música, educação e aprendizagem no contexto escolar	44
07	Glauber Lima Moreira e Elaíne Regina Muniz Araújo – Termos do transporte e da hotelaria marcados no dicionário de aprendizagem de LE	53
08	Jerry Wendell Rocha Salazar e Ivanilson de Sousa Neves – O ensino e o aprendizado de música na fase adulta: análise a partir do Grupo de Estudos de Violão na cidade de Codó - MA	65

INFÂNCIAS E ALFABETIZAÇÃO DO/NO CONTEXTO AMAZÔNICO TOCANTINENSE: O PAPEL DO LAZER NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Alessandra Oliveira Quirino Chiarioni¹
Eliziane de Paula Silveira²

Resumo

O artigo aborda a alfabetização infantil, ressaltando a diversidade cultural das infâncias e o papel do lazer no aprendizado. Analisa a implementação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) e do Programa Alfabetiza Mais Tocantins, evidenciando que tais políticas adotam métodos padronizados sem considerar as realidades locais das crianças do/no contexto amazônico. A pesquisa, baseada em análise documental e bibliográfica, evidencia a falta de integração entre alfabetização e cultura regional. Conclui-se que a valorização do lazer e das práticas culturais das comunidades amazônicas pode tornar o processo mais inclusivo e eficaz, respeitando as vivências das crianças.

Palavras-chave: Compromisso Nacional Criança Alfabetizada; Programa Alfabetiza Mais Tocantins; lazer no contexto amazônico.

Abstract

The article addresses children's literacy, emphasizing the cultural diversity of childhood and the role of leisure in learning. It analyzes the implementation of the National Literacy Commitment for Children (CNCA) and the Alfabetiza Mais Tocantins Program, highlighting that these policies adopt standardized methods without considering the local realities of Amazonian children. The research, based on documentary and bibliographic analysis, reveals the lack of integration between literacy and regional culture. It concludes that valuing leisure and the cultural practices of Amazonian communities can make the process more inclusive and effective, respecting children's lived experiences.

Keywords: National Commitment to the Literate Child; Alfabetiza Mais Tocantins Program Leisure in the Amazonian Context.

Introdução

As infâncias contemporâneas são marcadas por diversidade de vivências, realidades e culturas que influenciam profundamente o desenvolvimento das crianças. Longe de serem homogêneas, se manifestam de maneiras distintas, conforme o contexto social, geográfico e cultural em que estão inseridas. Desde cedo, elas constroem seus conhecimentos e percepções de mundo por meio de interações com o ambiente ao seu redor, sendo influenciadas por fatores como gerações familiares, práticas culturais e condições socioeconômicas.

Dessa forma, compreender o tempo e a transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental requer uma abordagem que reconheça sua multiplicidade e as peculiaridades.

¹ Graduada em Letras pelo Centro Universitário Luterano de Palmas. Especialização em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa. Técnica Pedagógica de Tecnologia e Mídias Educacionais.

² Mestranda em Letras (UFT campus de Porto Nacional). Licenciada em Letras (L. Inglesa e respectivas Literaturas) – ULBRA. Professora efetiva da rede estadual. Formadora Estadual de Alfabetização 1º e 2º anos do Programa Estadual do Alfabetiza Mais Tocantins (Seduc-TO).

Mestra em Educação (PPGCE/UFT).

No contexto amazônico, as infâncias ganham ainda mais complexidade, dadas as particularidades culturais e geográficas da região. No entanto, essas especificidades culturais nem sempre são consideradas nas políticas públicas voltadas à alfabetização, o que pode gerar distanciamento entre o ensino formal e a realidade cotidiana das crianças.

O presente artigo tem objetivo de investigar a maneira que as especificidades da infância amazônica e as vivências de lazer são incorporadas nas práticas pedagógicas padronizadas de alfabetização, orientadas para resultados de aprendizagem em avaliação de leitura e escrita do Programa Alfabetiza Mais Tocantins, em consonância com o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), buscando explorar a relação entre as práticas pedagógicas de alfabetização e as vivências de lazer em escola urbana no contexto das crianças amazônicas.

Para a elaboração deste artigo, foram coletadas informações sobre o andamento da implementação do CNCA e do Programa Alfabetiza Mais Tocantins. O trabalho está dividido em cinco seções. Na primeira seção, encontra-se a introdução; na segunda seção, é apresentado o referencial teórico, utilizando Documento Curricular do Território do Tocantins (DCT-TO, 2019), aportes citados por Abrão, Lima, Tavares, Mascarenhas dentre outros; na terceira seção é descrita a metodologia adotada, que consiste em pesquisa documental e bibliográfica; na quarta seção, são expostos os resultados e discussões, apresentando os principais achados da pesquisa; por fim, na última seção, são feitas as considerações finais.

Este artigo representa importante pesquisa para aqueles que são inquietos sobre o processo de alfabetização e letramento das crianças amazônicas, considerando as infâncias e vivência do lazer na implementação da política nacional do CNCA e do Programa Alfabetiza Mais Tocantins nas escolas municipais e estaduais.

Referencial teórico

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), instituído pelo Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, tem o objetivo de subsidiar ações dos estados, municípios e do Distrito Federal para a promoção da alfabetização das crianças no país. Suas premissas incluem os eixos de gestão e governança, formação de profissionais da educação, infraestrutura física e pedagógica, reconhecimento de boas práticas e sistemas de avaliação.

O CNCA justifica sua criação com base em dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que, em 2021, revelou que 2,8 milhões de crianças concluíram o 2º ano do ensino fundamental, mas 56,4% delas não foram consideradas alfabetizadas e nem iniciaram uma jornada autônoma no mundo da leitura e da escrita (Brasil, 2023). No Tocantins, de acordo com os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb, 2021), verificou-se que 44% das crianças até 7 anos de idade estavam alfabetizadas.

Por meio desse Decreto, o Ministério da Educação (MEC) busca garantir que 100% das crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do ensino fundamental, em cumprimento à Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE). Para isso, convocou os dirigentes municipais e estaduais a elaborarem e publicarem suas políticas de alfabetização municipal, territorial ou distrital após a adesão ao CNCA.

Diante dessa perspectiva, o Estado do Tocantins, por meio da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), garantiu a adesão de 100% de seus municípios ao CNCA, estabelecendo um Regime de Colaboração conforme o Decreto nº 6.772, publicado no Diário Oficial do Estado (DOE) nº 6.542. Esse regime formalizou a parceria entre o Poder Executivo Estadual e os municípios tocantinenses, visando a execução do Programa Alfabetiza Mais Tocantins. Em 2025, foi instituída a Lei nº 4.633/2025, que estabeleceu a Política Estadual de Alfabetização.

Considerando que o Tocantins integra a Amazônia Legal, comprehende-se a diversidade das infâncias presentes na região, abrangendo crianças que vivem em contextos indígenas, quilombolas, rurais (assentamentos) e urbanos (TOCANTINS, 2019). Essas comunidades possuem formas distintas de socialização e práticas culturais que influenciam diretamente o processo de ensino e a alfabetização.

A teoria sociocultural de Vygotsky (1984) reforça que a aprendizagem ocorre em um contexto social e interativo, no qual a mediação do adulto e o uso de ferramentas culturais, como a linguagem, são essenciais para o desenvolvimento cognitivo da criança. Esse princípio se alinha à necessidade de uma alfabetização que respeite as especificidades culturais e os processos de interação nas comunidades tradicionais tocantinenses.

Piaget (1973) também contribui para essa discussão ao enfatizar que a construção do conhecimento ocorre a partir da interação entre o sujeito e o meio. Nesse sentido, atividades de lazer e cultura inseridas na alfabetização possibilitam que a criança explore o ambiente de maneira lúdica, fortalecendo seu processo de aprendizagem.

Paulo Freire (1987) destaca a importância da educação libertadora, em que o aluno é protagonista do próprio aprendizado e sua realidade deve ser considerada no processo educativo. Dessa forma, o lazer e a cultura são fundamentais para garantir uma alfabetização significativa, conectada à vivência das crianças e à construção de seu repertório sociocultural.

Corroboramos com Brandão (2009), ao pontuar que as infâncias na contemporaneidade exigem um olhar multi, inter e transdisciplinar. As culturas da infância variam conforme o contexto e, por isso, momentos de lazer, cultura e esporte auxiliam no fortalecimento dos vínculos afetivos entre crianças, famílias e profissionais da educação (TOCANTINS, 2019).

O DCT-TO do Ensino Fundamental apresenta o lazer como uma atividade essencial na alfabetização, destacando-o como um fator necessário para a inserção social do indivíduo (Abrão, Lima, Tavares, 2023). Marcellino (1995) define o lazer como um processo educativo duplo: como veículo e como objeto da educação, proporcionando novas formas de sensibilidade e reflexão.

Marcassa e Mascarenhas (2005) apontam o lazer como um espaço de organização da cultura, permitindo a criação e recriação de práticas lúdicas e educativas. Bramante (1998) enfatiza que o lazer é uma dimensão privilegiada da expressão humana, associada à liberdade e à ludicidade, enquanto Moreira (2011) destaca sua relação com temas transversais, como saúde e meio ambiente.

Dessa forma, o lazer e a ludicidade devem estar presentes na Educação Básica, promovendo discussões que estimulem o pensamento crítico e ampliem as possibilidades de experiências educativas. Como sugerem Abrão, Abrantes e Beiersdorf (2015), o significado do lazer e da ludicidade é subjetivo, podendo variar entre os indivíduos e suas realidades sociais. Assim, garantir espaços para o brincar e o lazer na alfabetização é essencial para um ensino significativo e equitativo.

Metodologia

Para compreender as tensões, limites e possibilidades do trabalho desenvolvido pelo Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) e pelo Programa Alfabetiza Mais Tocantins no contexto da infância e do lazer na Amazônia, esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com ênfase na pesquisa bibliográfica e documental.

A pesquisa bibliográfica constitui o primeiro passo na construção de um protocolo de investigação, pois permite a identificação e análise de produções acadêmicas e institucionais que abordam o tema em questão. Segundo Gil (2002), a revisão bibliográfica é essencial para situar o problema de pesquisa dentro do conhecimento já produzido, possibilitando a formulação de novas reflexões e perspectivas. Além disso, considera-se que as infâncias amazônicas apresentam dinâmicas culturais específicas que influenciam diretamente os processos de alfabetização e socialização (Brandão, 2009). Dessa forma, a literatura sobre infância, lazer e educação será mobilizada para contextualizar e fundamentar a análise.

A pesquisa documental, por sua vez, é fundamental para verificar a relação entre teoria e prática nos documentos oficiais. Lüdke e André (1986) destacam que a análise documental é uma técnica valiosa para abordagem de dados qualitativos, pois permite complementar informações obtidas por outras técnicas e revelar novas dimensões do objeto estudado. Ainda conforme Gil (2002), os documentos são fontes ricas e estáveis de dados, oferecendo vantagens como acessibilidade e permanência da informação.

Neste estudo, foram analisados documentos como os Decretos que instituem o CNCA e o Programa Alfabetiza Mais Tocantins, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), diretrizes curriculares nacionais e estaduais para a formação continuada de professores, o Documento Curricular do Tocantins (DCT-TO) para o Ensino Fundamental, bem como normativas, ofícios, materiais pedagógicos físicos e virtuais disponibilizados pelo MEC e SEDUC-TO.

Essa metodologia possibilita uma abordagem detalhada e contextualizada do desenvolvimento do Programa Alfabetiza Mais Tocantins no âmbito do CNCA, considerando a diversidade das infâncias amazônicas e sua relação com o lazer e a alfabetização. Além disso, a articulação entre pesquisa bibliográfica e documental permitiu identificar desafios e potencialidades na implementação dessas políticas educacionais, contribuindo para um olhar crítico sobre as estratégias adotadas no processo de alfabetização infantil no estado do Tocantins.

Resultados e discussão

A análise dos documentos orientadores do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) e do Programa Alfabetiza Mais Tocantins evidencia lacunas na integração entre a alfabetização e o contexto cultural das infâncias amazônicas. Não há diretrizes explícitas que incentivem a incorporação de elementos do cotidiano das crianças, como a fauna, a flora, as tradições orais e outras manifestações culturais regionais. No entanto, conforme apontam estudos sobre a infância e a educação, a conexão entre alfabetização, lazer e vida cotidiana potencializa aprendizagens significativas e favorece o desenvolvimento integral da criança (Brandão, 2009; Moreira, 2011).

O Documento Curricular do Tocantins (DCT-TO) para o Ensino Fundamental enfatiza a necessidade de respeitar diferenças individuais, econômicas, sociais, culturais, étnicas e religiosas, bem como os saberes e os contextos das crianças e suas famílias. Entretanto, observa-se um desalinhamento entre essas diretrizes e as estratégias metodológicas adotadas pelo CNCA e pelo Programa Alfabetiza Mais Tocantins. As normativas pedagógicas priorizam a alfabetização em um ambiente formal de sala de aula, com ênfase em métodos de consciência fonética, treinamentos sistemáticos e avaliações padronizadas, cujo foco principal é o desempenho dos estudantes em leitura e escrita. Embora tais práticas possam trazer ganhos em mensuração de aprendizado, elas desconsideram especificidades socioculturais e não exploram metodologias ativas que integrem a ludicidade, o lazer e os saberes locais como estratégias de ensino.

As avaliações do programa seguem um modelo rígido, aplicando três provas de Língua Portuguesa ao longo do ano: diagnóstica (entrada), formativa (processual) e somativa (saída). Além disso, a fluência leitora é aferida por meio de um aplicativo móvel que classifica os alunos em níveis³ de defasagem, intermediário e adequado. Essa abordagem padronizada, embora eficiente para monitoramento quantitativo, não reconhece a diversidade dos contextos amazônicos, onde a aprendizagem ocorre em interações cotidianas, muitas vezes mediadas por práticas orais, narrativas culturais e atividades comunitárias que poderiam ser incorporadas ao processo de alfabetização.

Ao observar os resultados de língua portuguesa – 2º ano no estado de Tocantins, mais de 13773 (treze mil setecentos e setenta e três) estudantes realizaram a avaliação contínua de Língua Portuguesa - Leitura para o 2º ano do Ensino Fundamental.

Os níveis de proficiência obtidos a partir dos resultados das três provas apontam para uma melhora gradual no percentual de estudantes com aprendizado adequado, que evoluiu de 35% na primeira avaliação para 70% na terceira, refletindo um aumento de 35 pontos percentuais. Dessa forma, o número de alunos com nível de aprendizagem em defasagem caiu de 36% para 13% na última avaliação de entrada.

Outro ponto a destacar é a governança do programa em relação ao monitoramento, acompanhamento e orientação pedagógica que são realizados em parceria com a Associação Bem Comum, uma entidade privada com caráter educacional. De acordo com a própria organização, sua missão é contribuir para a formulação e execução de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento humano integral, com foco na educação (ABEMCOMUM, 2024). Essa participação do setor privado na gestão da alfabetização levanta discussões sobre a autonomia das políticas educacionais públicas e a adaptação das estratégias pedagógicas às realidades locais.

Diante desse cenário, é necessário problematizar até que ponto as diretrizes e práticas adotadas promovem uma alfabetização contextualizada e inclusiva. A literatura sobre educação na infância ressalta que a aprendizagem significativa ocorre quando o ensino dialoga com o universo cultural do aluno, valorizando suas experiências e formas de conhecimento (Abrão, Lima e Tavares, 2023). Assim, a falta de diretrizes para integrar os elementos da cultura amazônica ao processo de alfabetização representa uma limitação para a efetividade do programa, especialmente em comunidades tradicionais e rurais, onde a oralidade, as brincadeiras e a relação com o meio ambiente são fundamentais para o desenvolvimento infantil (Tocantins, 2019).

Logo, sobre a formação de alfabetizadores no contexto amazônico permanece fundamental que se trava na educação escolarizada. Nesse sentido é fundamental que a formação continuada dos (as) professores e professoras alfabetizadores (as) tenha uma proposta sólida que contribua para emancipação e processo de formação humana integral (Evangelista, 2012). Desse modo, é mister que a formação seja crítica, transcendendo a mera instrumentalização por manuais, provas e diretrizes padronizadas.

³ Quando o estudante se encontra no nível Defasagem, são necessárias ações com foco em habilidades elementares, muitas das quais já deveriam ter sido consolidadas em anos anteriores. Por sua vez, o nível Aprendizado intermediário exige práticas voltadas a habilidades do ano em curso, mas ainda reforçando aquelas que são pré-requisito para o desenvolvimento de aprendizagens mais complexas. Por fim, o estudante com Aprendizado adequado deve passar por ações que visem o aprofundamento de suas competências, de modo a continuar progredindo com sucesso em seu percurso escolar. Ou seja, um estudante em Defasagem dificilmente conseguirá resolver os itens dos níveis Aprendizado intermediário e Aprendizado adequado. Isso significa que é preciso aprofundar as tarefas do nível em que ele se encontra, antes de avançar para as demais. [Criança Alfabetizada - Compromisso Nacional MEC CNCA 2024 OP Ciclo III Tocantins.pdf](#)

As alfabetizadoras precisam desenvolver uma visão reflexiva e analítica, capaz de compreender as nuances de suas práticas pedagógicas, em confronto com as necessidades e reconhecendo as peculiaridades de suas salas de aula (Klein; Guizo, 2017). Uma formação crítica permite que as professoras não apenas sigam ritos, protocolos, mas que também não deixem de confrontar politicamente e pedagogicamente o que ocorre no trabalho docente, mesmo quando têm a necessidade de ajustar suas abordagens de acordo com as necessidades locais de seus estudantes.

Portanto, considerando as diferentes infâncias presentes na Amazônia Legal, é imprescindível repensar as práticas do CNCA e do Programa Alfabetiza Mais Tocantins, de modo a garantir um ensino que respeite e valorize a diversidade cultural e territorial da região. A alfabetização, quando associada ao lazer, à cultura local e às práticas comunitárias, tem o potencial de fortalecer vínculos afetivos e sociais, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e alinhado às realidades das crianças amazônicas.

Considerações finais

Conforme análise das diretrizes do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) e do Programa Alfabetiza Mais Tocantins evidencia achados em avanços na organização de políticas públicas voltadas para a alfabetização na idade certa/adequada.

No entanto, verifica-se a ausência de diretrizes que integrem elementos culturais e contextuais das infâncias amazônicas ao processo de ensino-aprendizagem. As abordagens da política nacional e estadual estão centradas em resultados de aprendizagem mensurados por meio de provas padronizadas para realidades diversas, desconsiderando as múltiplas vivências das crianças, especialmente aquelas que vivem em territórios indígenas, quilombolas, rurais e urbanos da Amazônia.

Ao contrastar essas políticas com a literatura científica e o DCT-TO do ensino fundamental, observa-se que o lazer, enquanto direito e elemento estruturante da infância, deveria ser contemplado no planejamento pedagógico. A experiência lúdica e a interação com o meio natural e cultural da Amazônia constituem dimensões fundamentais para a aprendizagem significativa, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças e tornando o processo de alfabetização mais inclusivo e contextualizado.

Dessa forma, faz-se necessário um olhar mais atento às especificidades das infâncias amazônicas na formulação e implementação das políticas de alfabetização, considerando também o lazer como uma estratégia pedagógica potente.

A alfabetização deve dialogar com os saberes locais, com as práticas sociais e com as formas de expressão infantil, garantindo que meninas e meninos sejam inseridos no mundo letrado sem que suas experiências culturais sejam marginalizadas. Assim, propõe-se a ampliação do debate sobre práticas pedagógicas que integrem a ludicidade e a vivência comunitária ao processo de ensino, assegurando que a alfabetização seja, de fato, um direito equitativo para todas as crianças, independentemente de seu contexto sociocultural.

Referências

- ABRÃO R. K. **O espaço e o tempo da infância no período de transição da Educação Infantil para os anos iniciais.** Revista UNIABEU , v. 8, p. 236-251, 2015.
- ANDRADE, D. C.; SOUSA, L. G. S.; ROCHA, P. R. M.; SANTOS, T. S; QUIXABEIRA, A. P.; FERREIRA, R.K.A. **A Educação física na infância: a importância das brincadeiras tradicionais como forma de aprendizagem no ambiente escolar.** Multidebates , v. 21, p. 205, 2021.

- BARBOSA, Eliziane P. Silveira. **Reflexões: Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.** Palmas: Provisão, 2016, v.1. p. 248.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues.** *O que é educação.* 45. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.** **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília. 2018 a. ABEMCOMUM. Site Oficial. Disponível em: <https://abemcomum.org/>. Acesso em: 15 out. 2024.
- CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática.** 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- CARVALHO, Roberto Francisco de; FREIRE, Juciley Silva Evangelista (Orgs). **Educação escolar no Tocantins: política, currículo e prática.** Curitiba: CRV, 2021. 316p.
- FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras.** 17. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. **Reflexões sobre alfabetização.** 25 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- FREIRE, J. C. S.; SILVEIRA, E. P. Eliziane. P. S. **Educação Escolar no Tocantins: política, currículo e prática.** Curitiba: CRV, 2022.
- FREIRE, Paulo.** *Pedagogia do oprimido.* 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- Ministério da Educação. **Programa Criança Alfabetizada. Portal do Governo Brasileiro,** 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada>. Acesso em: 15 out. 2024.
- GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4. ed. São Paulo: 2002.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.
- PIAGET, Jean.** *A epistemologia genética.* 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1973.
- RODRIGUES, M. M. ; ABRÃO R. K. . **Criar, montar e aprender: os jogos, brinquedos e brincadeiras.** REVISTA UNIABEU , v. 11, p. 67-79, 2018.
- SILVA, D. A. M. **Importância da recreação e do lazer.** Brasília: Gráfica e Editora Ideal, 2011.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- _____. **Alfabetização e letramento.** 6 ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- TAVARES, A. L.; LIMA, L. P.; ABRÃO R. K. **Lazer no âmbito escolar: o que dizem: o documento referência do Estado do Tocantins.** HUMANIDADES & INOVAÇÃO , v. 10, p. 250-259, 2023.
- TOCANTINS. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular do Tocantins: Linguagens.** 2019.
- _____. Secretaria de Estado da Educação. **Programa Alfabetiza Mais Tocantins.** 2024.
- Enviado em 30/04/2025
- Avaliado em 15/06/2025

FONDEMENTS DE LA SÉMIOTIQUE ET DE L'ÉCRITURE JURIDIQUE: UNE APPROCHE THÉORIQUE SUR LE LANGAGE ET LE SENS

Bruno Gomes Pereira⁴

Résumé

La relation entre langage et sémiotique constitue un fondement essentiel dans la construction du sens dans le domaine juridique. Cet article vise à présenter une discussion théorique sur la sémiotique juridique à partir de la conception du langage comme ressource énonciative. Le cadre théorique s'appuie sur la sémiotique discursive, ou sémiotique greimasienne, d'origine française, qui complexifie la signification à travers le parcours génératif du sens. La méthodologie est de nature bibliographique, reposant sur une convergence théorique d'auteurs issus de la littérature spécialisée. L'enquête renforce l'idée du Droit en tant que système de signification, considérant que les lois et le discours juridique structurent les relations sociales à partir de normes susceptibles d'être interprétées de manière croissante.

Mots-clés: Énonciation. Parcours génératif du sens. Sujet discursif.

Resumo

A relação entre linguagem e semiótica é um ponto basilar para a construção de sentidos no campo jurídico. O objetivo deste artigo é apresentar uma discussão teórica acerca da semiótica jurídica a partir da percepção de linguagem enquanto recurso enunciativo. A fundamentação teórica está alojada no campo da semiótica discursiva ou greimasiana, de base francesa, a qual complexifica o significado a partir do percurso gerativo de sentidos. A metodologia é de base bibliográfica, já que optamos pela confluência teórica de autores advindos da literatura especializada. A investigação reforça a ideia do Direito enquanto sistema de significação, considerando o fato das leis e do discurso jurídico organizarem as relações sociais a partir de normas que podem ser entendidas a partir de uma interpretação crescente.

Palavras-chave: Enunciação. Percurso Gerativo de Sentido. Sujeito discursivo.

Introduction

Au Brésil, les études sur la sémiotique juridique demeurent encore rares. Dans le champ du Droit, bien que le langage soit déjà établi comme un point fertile pour les débats académiques, la perception de la signification et de ses stratifications sémantiques manque encore de profondeur. Cela s'explique par le fait que, si l'on comprend le langage comme une prémissse intrinsèquement interdisciplinaire, l'application des études linguistiques et énonciatives dans le domaine juridique exige une vision élargie, qui dépasse les seules frontières de l'énoncé - comme les sciences juridiques semblent encore le privilégier (Brondani; Pereira, 2019; Maia, 2021; Cardoso, 2020; Macedo; Saes, 2020).

Dans cette perspective, le présent article a pour objectif de proposer une discussion théorique sur la sémiotique juridique à partir de la conception du langage comme ressource énonciative. Il s'agit de porter un regard sensible sur le langage en tant que mécanisme d'interaction humaine, ce qui peut enrichir les débats sur la signification des opérateurs propres au Droit.

⁴ Pós-Doutor pela Universidade de São Paulo (USP). Doutor em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Professor e pesquisador permanente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Ibirapuera (PPGE-UNIB). E-mail: bruno.pereira@ibirapuera.edu.br.

Le cadre théorique s'inscrit dans la sémiotique discursive, également appelée sémiotique greimassienne ou sémiotique française. Il s'agit d'un prolongement des études linguistiques énonciatives, dans lesquelles les effets de sens sont traversés par des symboles et des signes à l'intérieur d'un certain plan énonciatif (Fontanille, 2004; Greimas, 1987a; Greimas, 1987b; Landowski, 2005; Landowski, 2012; Marsciani, 2012).

La méthodologie adoptée est bibliographique, reposant sur la convergence théorique d'auteurs issus de la littérature spécialisée en sémiotique. La recherche bibliographique se caractérise par la systématisation et la sélection d'études constituant le corpus de cette littérature. Cela permet de questionner des concepts et de reconfigurer les fondements théoriques et méthodologiques de l'étude, à partir de diverses pratiques de lecture du texte scientifique (Lakatos; Marconi, 2013; Severino, 2007).

À partir de cela, une problématique de recherche émerge: *que révèle la théorie de la sémiotique juridique à partir de la conception du langage comme ressource énonciative?*

Nous espérons que ce travail pourra stimuler de futurs moments de dialogue, où le langage sera considéré comme un axe central dans les discussions sur la signification et le sens juridique. Cela pourrait aider les professionnels du Droit à développer des pratiques de lecture, d'écriture et d'interprétation des cas spécifiques à leur domaine.

Ce travail est issu des échanges menés dans le cadre du projet de recherche multicentrique “A organização da escrita jurídica na petição inicial: uma proposta intervencionista”, auquel l'auteur de cet article est affilié. Le projet a été développé en partenariat avec le Groupe Cogna Educacional et financé par la Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular (FUNADESP).

En plus de cette *Introduction*, des *Considérations Finales* et des *Références*, cet article est structuré en trois sections: *Définition du langage à partir des études énonciatives*; *La sémiotique française et ses convergences dans le plan de l'énonciation*; et *L'application de la sémiotique dans le contexte juridique: le parcours génératif du sens*.

Définition du Langage à partir des Études Énonciatives

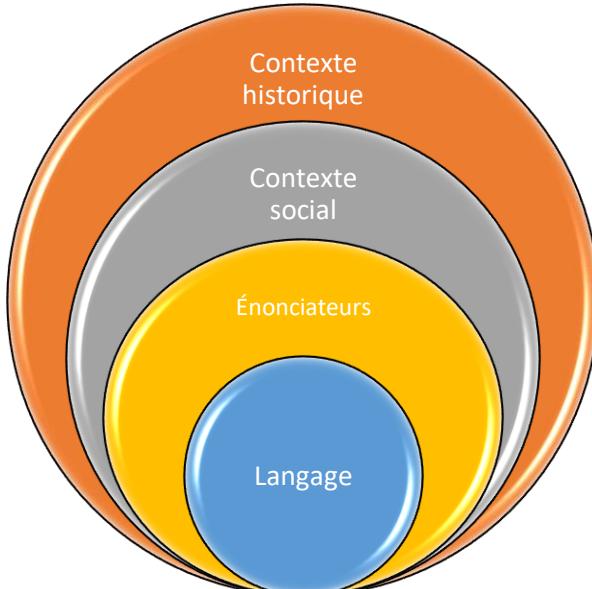
Dans cette section, nous proposons une discussion théorique sur la définition du langage à partir des études issues de la linguistique énonciative. Il s'agit donc d'une contextualisation des principes fondamentaux des études du langage, avec un accent sur le sens et le discours.

La linguistique énonciative est une branche des études linguistiques qui problématise les énoncés à partir des forces sémantiques inscrites dans le champ interprétatif. Autrement dit, elle constitue une extension de la linguistique qui se concentre sur les effets de sens produits par l'interaction entre texte, contexte et discours, visant à comprendre les actions humaines comme des représentations d'idéologies plus larges qui opèrent dans leur environnement. À titre d'exemple, on peut citer l'Analyse du Discours, la Pragmatique, la Sémiotique, entre autres (Barros, 2015; Costa, 2021; Fiorin, 2008). Pour des raisons méthodologiques, notre réflexion dans le présent travail se concentrera sur cette dernière sous-discipline, notamment dans son application au domaine juridique.

La Figure 1 est une représentation visuelle de la définition du langage selon les études énonciatives. Il s'agit d'un phénomène dynamique, par lequel les relations sociales sont établies et, par conséquent, soumises à l'analyse et à l'interprétation. Ici, nous parlons de « l'interaction », qui consiste précisément en la perception communicative entre les énonciateurs évoluant dans un même espace social, selon certains principes communs tels que l'intention, la textualité et l'énonciation (Bertrand, 2003; Fiorin, 2008).

Comprendre le langage comme instrument d'interaction sociale attire notre attention sur certaines situations spécifiques de l'usage linguistique. Le milieu juridique, à son tour, en est un exemple éloquent. Lorsqu'on analyse les pratiques d'interaction dans ce contexte particulier, il convient de considérer certains marqueurs linguistiques et idéologiques qui tissent les relations interpersonnelles, tels que l'usage des modalisations, la passivation, l'impersonnalité, les marqueurs de certitude et la nature formelle des échanges (Barros, 2015; Bertrand, 2003; Costa, 2021; Fiorin, 2008).

Figure 1: Le langage dans les études énonciatives



Source: Élaboration par l'auteur

La Figure 1 illustre le mécanisme de stratification qui soutient la définition du langage. D'après l'image, on peut identifier quatre couches contribuant à la structuration de l'anatomie linguistique dans les relations sociales, à savoir: i) le langage (couche la plus restreinte); ii) les énonciateurs (couche intermédiaire); iii) le contexte social (couche transitoire); et iv) le contexte historique (couche la plus large).

Dans le cadre de la linguistique énonciative, pour qu'un choix linguistique puisse être effectué, il est nécessaire de considérer le contexte élargi de son applicabilité. En d'autres termes, il n'est pas possible de dissocier le langage d'autres principes macro tels que la société ou la culture, par exemple. Ainsi, pour interpréter un phénomène linguistique donné, il convient d'analyser les conditions dans lesquelles il s'est produit, ainsi que l'intentionnalité des énonciateurs impliqués dans le processus interactionnel (Barros, 2015; Bertrand, 2003; Fiorin, 2008).

Dans le contexte juridique, ce raisonnement nous aide à comprendre le parcours de signification des lois qui régissent les principes fondamentaux des relations humaines. Puisque l'homme est par essence un être social, nous sommes constamment régulés par des normes visant à assurer le bien-être collectif. Par conséquent, cette illustration nous aide à envisager les multiples possibilités de coexistence, ce qui confère au Droit une dimension de pratique sociale allant bien au-delà d'une simple formation professionnelle. Ce modèle dépasse ainsi les limites de la Constitution, la concevant comme une sémiotisation des principes de coexistence collective inhérents à l'humanité (Brondani; Pereira, 2019; Maia, 2021; Cardoso, 2020; Macedo; Saes, 2020).

Sémiotique Française et ses Convergences dans le plan de l'énonciation

Dans cette section, nous présentons quelques dialogues théoriques autour de la sémiotique française, en tant que sous-champ de la linguistique énonciative. Pour ce faire, nous l'associons au plan de l'énonciation comme point de départ de nos réflexions.

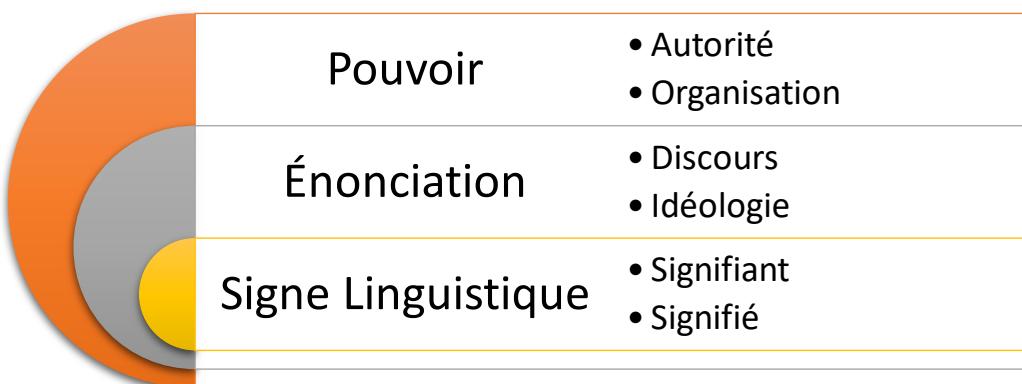
A priori, il convient de préciser ce que nous entendons ici par énonciation. Il s'agit d'un ensemble de facteurs sociopragmatiques responsables de la matérialisation de l'énoncé, c'est-à-dire de ce qui a été dit ou écrit. Ainsi, le plan de l'énonciation est traversé par différentes forces idéologiques, capables d'orienter ou de moduler le positionnement des énonciateurs. Autrement dit, il n'existe pas d'énonciation sans idéologie (Landowski, 2005; Landowski, 2012).

Lorsque nous affirmons que le plan de l'énonciation est avant tout sociopragmatique, nous soulignons l'importance de la contextualisation pour la compréhension de l'énoncé. Donner voix au sujet discursif revient donc à lui attribuer un rôle d'orchestre d'idéologies préexistantes, en les reconfigurant dans un cadre spatio-temporel donné (Fontanille, 2004; Marsciani, 2012).

La notion de voix adoptée ici provient des travaux de Bakhtine (1984). Pour l'auteur, l'acte de "faire entendre sa voix" est lié à la subjectivité du sujet, englobant son parcours historique et les croyances acquises à travers ses relations sociales. Ainsi, le fait de « voixer » est en réalité une construction sociale visant à mesurer la performance de l'individu face aux dynamiques de pouvoir qui l'entourent.

Dans ses recherches, Pereira (2020a; 2020b) interroge la conception bakhtinienne de la voix sociale à partir des études énonciatives. Pour l'auteur, le fait de voixer un groupe social donné est, en premier lieu, un acte politique, car il dépend des structures de pouvoir dans lesquelles le sujet discursif est immergé. Cela implique de prendre en compte les relations asymétriques imposées à l'individu par la société dès sa naissance. Dès l'enfance, nous subissons les injonctions d'un système culturel dominant, qui se sent en devoir de nous guider quant à ce qui est permis ou interdit dans la vie collective. Ces règles, déjà cristallisées dans la culture occidentale, lorsqu'elles sont remises en question, confèrent à l'énonciateur ce que l'on appelle communément l'empowerment.

Figure 2: Sémiotique et énonciation



Source: Élaboration par l'auteur

La Figure 2 est composée de déploiemens qui obéissent à une progression ascendante dans la construction sémantique. Cette progression est la suivante: i) le signe linguistique, qui se divise en signifiant et signifié; ii) l'énonciation, qui intègre discours et idéologie; et iii) le pouvoir, fondé sur les principes d'autorité et d'organisation.

Le signe linguistique, selon la sémiotique greimassienne, consiste en une potentialisation systématique des significations, ce qui lui confère une nature organique et éminemment éphémère. Ainsi, le signe ne concentre pas en lui-même un sens définitif, mais construit ce sens à travers un processus sémantico-pragmatique plus large, qui permet son interprétation sous des angles variés et approfondis. Il s'agit de ce que l'on appelle le parcours génératif du sens (Greimas, 1987a; Greimas, 1987b).

Le langage dans le domaine juridique est, par essence, linéaire, ce qui exige une attention particulière à sa structure. C'est pourquoi les manifestations linguistiques dans le champ du Droit présentent souvent des choix lexicaux et grammaticaux prévisibles, avec peu d'ouverture à la réflexivité (Pereira, 2024a; Pereira, 2024b).

Cependant, il convient de dépasser cette perspective strictement structurale pour saisir le processus de construction du sens, de manière à favoriser l'interaction entre les acteurs du Droit. Dans ce cadre, la sémiotique greimassienne permet de comprendre le texte juridique au-delà des normes institutionnelles, c'est-à-dire au-delà du strict formalisme lexical et grammatical. Elle ouvre la voie à une stratification des niveaux de signification, en fonction du type de discours juridique dans lequel le texte est inscrit (Fontanille, 2004; Greimas, 1987a; Greimas, 1987b; Landowski, 2005; Landowski, 2012; Marsciani, 2012).

Application de la Sémiotique dans le Contexte Juridique: Le parcours génératif du sens

Dans cette section, nous présentons quelques réflexions sur le parcours génératif du sens dans le contexte de la sémiotique juridique. L'objectif est de réfléchir aux différentes possibilités d'interprétation du texte juridique à travers ce parcours.

La sémiotique juridique ne constitue pas une théorie en soi. Elle désigne plutôt l'application du savoir sémiotique, en tant que science, aux pratiques et interactions propres au domaine juridique. En somme, elle permet d'analyser les signes et les discours des textes produits dans la sphère judiciaire, offrant ainsi une lecture qui dépasse le contenu normatif des lois pour en saisir le processus de signification (Fontanille, 2004; Landowski, 2005; Landowski, 2012; Marsciani, 2012).

Dans ses recherches, Greimas (1987a; 1987b) s'est attaché à comprendre comment les significations peuvent être construites à partir de différents niveaux d'interprétation. Pour lui, le sens n'est pas fixe; il peut être transformé selon certains facteurs sociopragmatiques, qui tendent à simplifier ou à complexifier la lecture des signes. À cet effet, il propose le parcours génératif du sens comme une méthode de cartographie sémantique.

Figure 3: Parcours génératif du sens



Source: Adapté de Fiorin (2008)

Selon la Figure 3, le parcours génératif du sens est structuré en trois niveaux, à savoir: i) le niveau fondamental; ii) le niveau narratif; et iii) le niveau discursif. Ces niveaux fonctionnent de manière concomitante, sans qu'il soit possible de les concevoir isolément.

Le niveau fondamental représente l'interprétation la plus élémentaire. Il propose une sémantique de base, où les interprétations opèrent dans le champ de l'explicite, et sont donc immédiatement visibles dans l'acte linguistique (Fiorin, 2008). Dans le contexte juridique, cela se manifeste par des antonymies fréquentes, telles que "liberté" vs "oppression", ou encore "vie" vs "mort".

Le niveau narratif, pour sa part, se caractérise par une transformation des significations en relation avec le niveau précédent. Il s'agit d'un niveau intermédiaire dans la construction du sens (Fontanille, 2004). Dans le Droit, il est mobilisé dans l'élaboration du récit judiciaire, contextualisant les personnages et définissant leurs rôles respectifs dans la trame du processus juridique.

Enfin, le niveau discursif, considéré comme le plus complexe des trois, fournit une interprétation plus profonde des données analysées (Bertrand, 2003). Dans le champ juridique, il s'agit d'un niveau d'inférences implicites, mobilisé notamment dans la réunion d'éléments de preuve à l'appui des allégations produites dans le cadre du procès.

Considérations Finales

Dans ces considérations finales, il convient de revenir à la problématique soulevée en introduction, à savoir: *Que révèle la théorie de la sémiotique juridique à partir de la conception du langage comme ressource énonciative?*

Cette question directrice a été traitée tout au long de l'article, en mettant en évidence que la sémiotique juridique repose sur l'idée du signe linguistique comme entité dynamique dans la construction du sens. Ce sens, à son tour, oriente l'interaction entre les sujets dans le contexte juridique et sert à mettre en lumière les manifestations de pouvoir dans les stratégies de persuasion.

À cet égard, le parcours génératif du sens, appliqué à la réalité judiciaire, permet de cartographier les significations en jeu, offrant ainsi aux professionnels du Droit une possibilité d'action plus cohérente et plus pertinente.

Références

- BAKHTIN, Mikhail. **Problems of Dostoevsky's Poetics**. London: University of Minnesota Press, 1984.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. A complexidade discursiva na internet. **CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada**, v. 13, n. 2, p. 13–31, 2015.
- BERTRAND, Denis. **Caminhos da semiótica literária**. Bauru, SP: EdUSC, 2003.
- BRONDANI, Rafael dos Anjos; PEREIRA, Bruno Gomes. Linguagem e semiótica jurídica em confluência: abordagens teórico-metodológicas a partir do princípio da intencionalidade. **Revista Querubim** (Online), v. 39, p. 20 25, 2019.
- CARDOSO, Alexandre Simão de Oliveira. **Semiótica jurídica, processo e decisão judicial**: análise do discurso jurídico. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.
- COSTA, Marcos Rogério Martins. A noção de ator na semiótica francesa: da personagem ao ator coletivo. **Acta Semiótica et LongVística**, v. 26, p. 92-108, 2021.
- FIORIN, José Luiz. **Em busca do sentido**: estudos discursivos. São Paulo: Contexto, 2008.
- FONTANILLE, Jacques. **Soma e séma**: figures du corps. Paris: Maisonneuve & Larose, 2004.
- GREIMAS, Algirdas Julius. **De l'Imperfection**. Paris: Fanlac, 1987a.
- GREIMAS, Algirdas Julius. Mis à la question. In.: **Sémiotique en jeu**. Paris - Amsterdam: Hadès-Benjamins, 1987b.

- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2013.
- LANDOWSKI, Eric. Regime de sens et style de vie. **Actes Sémiotiques**, Limoges, n. 115, 2012.
- LANDOWSKI, Eric. **Les interactions risquées** Limoges: Pulim, 2005.
- MACEDO, Luís Otávio Bau; SAES, Maria Sylvia Macchione. Semiótica e os microfundamentos da lógica de decisão individual. **Organizações & Sociedade**, v. 27, n. 92, 2020.
- MAIA, Vinícius Wagner de Sousa. Semiótica jurídica como parte da semiótica geral: intertextualidades e influências. **Revista de Teorias da Democracia e Direitos Políticos**, v. 7, n. 1, p. 01–17, Jan/Jul. 2021.
- MARSCIANI, Francesco. **Ricerche Semiotiche I**. Bologna: Esculapio, 2012.
- PEREIRA, Bruno Gomes. **Padronização Léxico-Gramatical na Escrita Jurídica a partir da Linguística Sistêmico-Funcional**, 2024. 70 f. Relatório de Pesquisa (Estágio de Pós-Doutorado) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo, 2024a.
- PEREIRA, Bruno Gomes. Qualificação da escrita jurídica no contexto da formação inicial do acadêmico de direito: contribuições da Semiótica e da Linguística Textual. In.: BOTELHO; José Mário; KALTNER, Leonardo Ferreira. (Orgs.). **Caderno Especial**: Anais do XVI Simpósio Nacional de Estudos Filo lógicos e Linguísticos. 1ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024b, v. 1, p. 406-412.
- PEREIRA, Bruno Gomes. Analisi del Discorso sui Media e delle Voci Sociali: Costruzione Linguistica e Ideologica dei Fenomeni di Massa in Brasile. **Latin American Journal of Development**, v. 2, p. 330-340, 2020a.
- PEREIRA, Bruno Gomes. Dialogisme Bakhtinien en Confluence Avec La Sociopragmatique Danoise: Perspectives en Langue Appliquée. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, p. 89531-89543, 2020b.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

⁵

⁵ Artigo de autor convidado.

NÍVEIS DE COMPREENSÃO LEITORA EM UMA ATIVIDADE DO LIVRO “SE LIGA NAS LINGUAGENS: EXPERIMENTE SE SITUAR”

Camila Miranda Machado⁶

Elisângela Maria da Silva⁷

Marly de Abreu Rogério da Silva⁸

Resumo

Este trabalho objetiva refletir sobre as teorias de leitura, compreensão leitora e suas aplicações em atividades de um livro didático. Ancora-se em teóricos como: Leurquin e Alves (2023); Silveira (2005); Leffa (1996); Smith (1989); Kleiman (1998); Sánchez Miguel, García Pérez e Rosales Pardo (2012). Metodologicamente, é de natureza qualitativa, de abordagem descritiva. Realiza análise de uma atividade do livro didático *Se liga nas linguagens - experimente se situar*, editora Moderna, destinado aos alunos do 3º ano do ensino médio. Como resultado, conclui que diversos níveis de compreensão leitora foram encontrados, com destaque para os de nível profundo e crítico-reflexivo.

Palavras-chave: Leitura; Atividades; livro didático.

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre las teorías de la lectura, la comprensión lectora y sus aplicaciones en las actividades de un libro de texto. Está anclado en teóricos como: Leurquin y Alves (2023); Silveira (2005); Leffa (1996); Smith (1989); Kleiman (1998); Sánchez Miguel, García Pérez y Rosales Pardo (2012). Metodológicamente es de carácter cualitativo, con un enfoque descriptivo. Realiza análisis de una actividad del libro de texto *Se liga nas linguagens - experimente se situar*, de la editorial Moderna, dirigido a estudiantes de 3º de Secundaria. Como resultado, se concluyó que se encontraron diferentes niveles de comprensión lectora, con énfasis en el nivel profundo y crítico-reflexivo.

Palabras clave: Lectura; Actividades; libro de texto.

Introdução

Para Kleiman (1998), a leitura é uma prática social que se relaciona com outros textos. Para compreender um texto, o leitor faz uso de seu sistema de crenças e valores que refletem seu conhecimento de mundo e cultural. Ao refletir sobre os motivos de alguns alunos não gostarem de ler na escola, a autora afirma que essa dificuldade pode ser resultado de uma prática desprovida de significado, pois não é possível gostar daquilo que não se consegue extrair um sentido. Segundo a autora, a dificuldade nas aulas de leitura se origina de práticas de ensino desmotivadoras, geradas por concepções equivocadas sobre o ensino de leitura ou decorrentes “de uma abordagem de ensino que é ativamente contrária a uma abordagem global, significativa, baseada no uso da língua” (Kleiman, 1998, p. 16).

⁶ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística-UFC. Mestra em Linguística Aplicada- UECE. Licenciada em Letras Espanhol e suas Literaturas- UFC.

⁷ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística-UFC. Licenciada em Letras Espanhol e suas Literaturas - UFC. Professora da Rede Estadual de Ensino do Estado do Ceará.

⁸ Mestranda no programa de Pós-graduação em Linguística na Universidade Federal do Ceará - UFC. Licenciada em Letras, com habilitação em língua inglesa e sua respectiva literatura pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central - FECLESC, da Universidade Estadual do Ceará - UECE. Professora na Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação - CREDE 08, da Secretaria da Educação do Estado do Ceará - SEDUC

As práticas de leitura em salas de aula tradicionais, muitas vezes, segundo Leurquin e Alves (2023), não permitem que os alunos interajam com o texto de forma crítica, ensinando-os a decodificar ou extrair ideias do texto, sendo que deveriam, na verdade, por meio de procedimentos didáticos que tornem o professor um mediador entre alunos e texto, explorar, além do conhecimento prévio dos alunos, o conteúdo temático do texto, seus elementos textuais, bem como aspectos linguísticos, semânticos e enunciativos do gênero textual. Segundo Kleiman (1998), textos orais e escritos são produtos de intencionalidade, ou seja, quem os escreve tem uma intenção, que pode ser persuadir o leitor, informar ou influenciar. A autora ressalta que o ensino de leitura precisa estar fundamentado em uma concepção teórica coerente com o que se espera dos alunos.

O presente artigo objetiva a análise de uma atividade de leitura proposta no livro *Se liga nas linguagens - experimente se situar* da editora Moderna, que tem como área de conhecimento Linguagens e suas Tecnologias e destinado aos alunos do 3º do Ensino Médio.

Fundamentação teórica

Conceitos de Leitura

Os conceitos de leitura, existentes atualmente nas ciências da linguagem, foram determinados por diferentes modelos de leitura, que refletem a filosofia predominante e o contexto histórico de cada época. De acordo com Silveira (2005), a leitura é um fenômeno complexo e, por isso, “nenhum modelo consegue dar conta do processo como um todo” (Silveira, 2005, p. 59).

a) Modelo linguístico ou mecânico de leitura

Silveira (2005) afirma que “os modelos de leitura que aparecem antes da década de 60 são influenciados pelo estruturalismo e pelo behaviorismo” (Silveira, 2005, p. 60), que consideram o aprendiz como um ser passivo, onde a noção de aquisição da linguagem baseia-se na imitação e na repetição mecânica, e onde os métodos de alfabetização baseiam-se principalmente no componente grafofônico da língua, “em detrimento de aspectos sintáticos e semânticos” (Silveira, 2005, p.60). Segundo Leurquin e Alves (2023), no modelo linguístico ou mecânico, a função do leitor é apenas retirar o sentido que só poderá estar no texto, não sendo considerado para a compreensão leitora os aspectos cognitivos internos, conhecimentos prévios e de mundo do leitor.

b) Modelo psicolinguístico de leitura

Após a década de 60, de acordo com Silveira (2005), os linguistas migram, por influência da teoria inatista de Chomsky, das teorias empiristas do “behaviorismo, que consideravam a linguagem como algo fora do sujeito” (Silveira, 2005, p. 60-61), para um paradigma racionalista, que desloca a linguagem para dentro da mente do sujeito. Segundo a autora, esse modelo foi fortemente influenciado pela Psicologia Cognitiva, passando a perceber o leitor como um processador ativo de informação. Desta forma, aspectos cognitivos como significado e compreensão passam a ser o elemento primordial do estudo da leitura (Smith, 1989). Sendo que o leitor pode tanto retirar quanto atribuir significado ao texto (Leffa, 1996).

c) Modelo interacionista de leitura

Segundo Silveira (2005), os modelos interacionistas de leitura surgem no final da década de 70 e destacam a interação do sujeito (leitor) com o objeto (texto) como sendo a base do processo de leitura. Segundo Farias (2009), nesse modelo, o conhecimento prévio do leitor, a forma como o texto se apresenta e os significados provenientes do texto se integram. Desta forma, “leitura e escrita, entendidas como práticas sociais, tornam-se movimentos complementares e não atividades que se encerram em si mesmas” (Marques e Kleiman, 2019, p.21). Portanto, no modelo interativo de leitura, a compreensão do texto não se limita a uma ação linguística ou cognitiva, como defendido pelos modelos de leitura anteriores, mas se constitui como uma forma de organização e de ação sobre o

mundo, sendo tarefa do leitor interagir de forma crítica com o autor, concordando, discordando ou complementando as ideias trazidas pelo texto (Leurquin e Alves, 2023).

d) Modelo sóciopsicolinguístico ou psicosociolinguístico de leitura

Esse modelo de leitura, de acordo com Silveira (2005), foi influenciado pela pragmática, pela sociolinguística e pelas tendências de análise do discurso, sendo resultado de revisões e atualizações dos modelos anteriores de leitura, ele direciona sua atenção “não só para o leitor e o texto, mas também para o escritor” (Silveira, 2005, p. 61). Segundo Leurquin e Alves (2023), esse modelo de leitura visa a formação leitora levando em consideração todas as especificidades do modelo interativo, porém acrescentando o papel de mediador desempenhado pelo professor no processo de formação leitora, onde o foco está no surgimento de um novo evento, entendido aqui como um novo texto resultado da transformação gerada pelo encontro entre todos os agentes envolvidos no ato da leitura.

Níveis de compreensão leitora

Para Kleiman (2014), a compreensão leitora é entendida como “o processo por meio do qual são postas em funcionamento as estratégias cognitivas e habilidades necessárias para compreender, que permitem que o leitor extraia e construa significados do texto, simultaneamente, para fazer sentido da língua escrita” (Kleiman, 2014, p. 61). Já para Sánchez Miguel, García Pérez e Rosales Pardo (2012), o processo de leitura e compreensão textual poderá levar a diferentes resultados ou diferentes representações mentais.

Os processos intrínsecos à leitura e à compreensão da linguagem (processos frios), estão presentes em atividades que envolvem a identificação do tema global ou moral de um texto, extração de ideias gerais, eliminando elementos secundários e aferindo categorias mais abstratas que eles ou, ainda, reparar nas relações entre as ideias, como traçar um esquema ou um mapa conceitual.

Já os processos de caráter motivacional-emocional (processos quentes) são divididos em três grandes fases: a fase deliberativa, prévia à leitura, diz respeito aos motivos e crenças que despertam a leitura; a fase volitiva, se relaciona a metas durante a leitura; e a fase avaliativa acontece posterior à leitura e está relacionada à interpretação dos resultados da leitura. O quadro de Sánchez Miguel, García Pérez e Rosales Pardo (2012) sobre os níveis de leitura foi replicado para melhor entendimento.

Quadro 1: Níveis de compreensão leitora

	Processos frios	Processos quentes
Compreensão superficial	a) Processos locais: <ul style="list-style-type: none">• Decodificar• Extraír ideias• Integrar linearmente as ideias para não perder o fio	Valorizar a atividade como desejável
	b) Processos globais: <ul style="list-style-type: none">• Identificar ou gerar ideias de resumo• Ordenar as ideias importantes	Considerar que a atividade é viável
		Manter o compromisso com as metas iniciais
Compreensão profunda	Processos de integração texto-conhecimentos: <ul style="list-style-type: none">• Fazer interferências	Controlar as emoções que ameaçam o êxito do processo
Compreensão crítico-reflexiva	Processos de autorregulação: <ul style="list-style-type: none">• Criar metas e planos• Detecção de erros de compreensão• Corrigir os erros detectados	Explicar-se de um modo adequado os resultados obtidos

Fonte: (Sánchez Miguel, García Pérez e Rosales Pardo, 2012, p. 59)

Com o quadro anterior, verifica-se então que em todos os níveis de compreensão, até o mais elementar deles (compreensão superficial) exige ativação de vários processos. “Todos esses processos só podem ser realizados, se, por sua vez, o leitor tem um desenvolvimento adequado de certas competências ou se, para compensar a carência destas (ou potencializá-las), se envolve estratégica e conscientemente na leitura”. (Sánchez Miguel, García Pérez e Rosales Pardo, 2012, p. 63).

Ao gerar uma **compreensão superficial**, é preservado na mente do leitor o significado das palavras. Fazem parte das atividades realizadas pelo leitor, selecionar e organizar informações contidas no texto, isso se evidencia em tarefas que requerem do aluno resumir, parafrasear e recordar os conteúdos lidos, levando em consideração, estritamente, as informações contidas no texto.

O processo de **compreensão profunda** permite resolver novos problemas, pois leva-se em consideração não somente o que se diz no texto, mas apresenta uma visão mais complexa do mundo. Nesse modelo o leitor realiza atividades como, identificar ou gerar ideias de resumo, fazer inferências, além de ordenar as ideias importantes.

Por meio da **compreensão crítico-reflexiva** é possível repensar o texto. Nele o leitor faz uma reflexão que pode ser obtida por meio de análise, comparação, avaliação, diferenciação, síntese e julgamento das ideias da obra. Essa distinção entre os níveis de compreensão leitora se faz importante, pois conduz ao entendimento de que nem sempre esses processos de leitura ocorrem. Tudo depende do objetivo do leitor durante o seu processo de leitura.

Ressalta-se que os níveis de compreensão textual não se separam, o que pode ocorrer é cada um predominar em relação ao outro e em relação ao ato de ler. Esse predomínio ocorre de forma simultânea e depende da operação e do ato de ler, estando sempre relacionados aos comandos trazidos nas questões, geralmente, apresentadas nos livros didáticos (doravante, LD) (Brito e Carvalho, 2021). A seguir, tratamos sobre as atividades de leitura apresentadas no livro didático.

Atividades de leitura nos livros didáticos

Segundo Tagliani (2011) o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa gera debates em diferentes níveis, sendo eles: estado, universidade e escola, esta última onde as práticas pedagógicas de fato, se efetivam. Sendo motivo de grande discussão, muitos estudiosos buscam apresentar os principais problemas que envolvem esse processo, sendo eles “a falta de objetivos claros de ensino, a indefinição da concepção de linguagem e de gramática subjacente às práticas pedagógicas, critérios inconsistentes de avaliação, evasão e repetência escolar, baixo desempenho dos alunos em habilidades básicas de leitura e produção de textos” alguns desses problemas.” (Tagliani, 2011,p.2).

Além dos apresentados anteriormente, destaca-se a resistência no uso do livro didático, principalmente no que tange o trabalho com as práticas de leitura, de produção de textos e de análise linguística, considerando a qualidade desse material, uma vez que os exercícios de leitura e escrita, quando correm, dificilmente extrapolam os limites do ler e interpretar o texto de maneira superficial, ou do produzir um texto para que o docente atribua uma nota.

Tratando especificamente sobre as práticas de leitura nos livros didáticos de língua portuguesa, foco desta análise, foram encontradas pesquisas que priorizam a prática da leitura no LD. Hashimoto (2012), apresenta os desafios no ensino da leitura e escrita nesses materiais, a pesquisadora evidenciou que a atividade de leitura analisada se resume aos aspectos linguísticos e gramaticais da língua, além da estrutura dos gêneros, não possibilitando a interação e reflexão por meio do texto, evidenciando a necessidade da prática de leitura e escrita como práticas sociais.

Já Xavier (2021), ao analisar as atividades de leitura com textos argumentativos, constatou que mesmo com grandes melhorias no trabalho com texto nas aulas de leitura, não se pode considerar o livro didático como “um instrumento suficiente para o desenvolvimento das habilidades e competências leitoras dos educandos” (Xavier 2021, p.126). Essa conclusão se deu, pois, a maioria dos textos analisados estão direcionadas por metodologias de perguntas e respostas com base na decodificação das informações literais do texto e no intuito de conhecer a estrutura e características do gênero trabalhado, além de poucas atividades que incentivem a realização de inferências a partir das informações implícitas no texto.

Tagliani (2011), ao destacar a importância do LD, evidencia que muitas vezes é neste material a única possibilidade de leitura tanto na escola como no ambiente familiar dos estudantes. Dessa maneira, deve-se considerar a leitura e a escrita como saberes complementares no desenvolvimento da competência textual, visto que “é por meio da leitura que o aluno perceberá traços específicos de um texto, o que o levará à construção adequada e eficiente de seus próprios textos.” (Tagliani, 2011, p. 6).

Por fim, destaca-se a importância da leitura crítica e reflexiva nos livros didáticos de Língua Portuguesa, sendo esta essencial para formar leitores capazes de interpretar, questionar e construir conhecimento de forma autônoma. Ela permite desenvolver o pensamento analítico, compreender diferentes perspectivas e identificar ideologias presentes nos textos. Além disso, essa prática contribui para a cidadania ativa, preparando os alunos para interagir de maneira consciente com a informação e a sociedade. No próximo tópico trata-se sobre os encaminhamentos metodológicos que norteiam este trabalho.

Metodologia

Metodologicamente, o presente artigo é de natureza qualitativa, apresentando uma abordagem descritiva e análise interpretativa dos dados (Prodanov; Freitas, 2013). A pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de analisar uma atividade de leitura escolhida em um livro didático de língua portuguesa. O livro escolhido é intitulado "*Se liga nas linguagens - Experimente se situar*", da editora Moderna e pertence a uma das obras do atual PNLD (2020-2023) da área de Linguagens e suas Tecnologias e destinado aos alunos do 3º ano do ensino médio. Para a análise, a unidade escolhida foi 1: *A experiência de se posicionar*, atividade de leitura 1, título: *Quando a música é posicionamento*. Na análise, inicialmente, foi realizada a descrição da unidade selecionada e por fim, foi realizada a análise da questão de leitura, tomando como referencial os níveis de compreensão leitora descritos no modelo de Sánchez Miguel, García Pérez e Rosales Pardo (2012).

Análise dos dados

O primeiro capítulo da Unidade I trata sobre o campo de atuação relacionado à vida pública e tem como objetivo investigar canções que mostram a posição política dos artistas. Já o objetivo da atividade de leitura 1 é mostrar aos alunos a possibilidade da manifestação política, através da música. Para esse fim, é trabalhada a canção “*Jack soul brasileiro*”, do álbum “na pressão” (1999), do cantor Lenine. Nesta canção foi encontrada uma homenagem ao cantor e compositor Jackson do Pandeiro, além de uma defesa da cultura popular brasileira, e uma reflexão sobre a influência estrangeira na cultura brasileira. Seguem, abaixo, as perguntas de compreensão destinadas a esse texto:

1) Do ponto de vista instrumental, “Jack soul brasileiro” é uma canção bastante rica. Logo em seus primeiros versos, percebemos tambores (alfaias) usados no maracatu, porém, eles estão *sampleados*. Há, ainda, a presença de dois violões, da zabumba (tambor bastante utilizado no baião e no xaxado), além de timbres de baixo elétrico, de sanfona e sons percussivos diversos (triângulo, bateria e até “vozes”), que foram programados ou sampleados eletronicamente. Que relação você estabelece entre essa diversidade rítmica e versos como “Jack soul brasileiro / Do tempero, do batuque / Do truque, do picadeiro / E do pandeiro, e do repique / Do pique do funk rock / Do toque da platinela / Do samba na passarela / Dessa alma brasileira”?

Fonte: (Orlando et al, 2020, p. 10)

Na questão 1 é pedido que o leitor analise e reflita sobre a diversidade rítmica de alguns trechos da música, indo além do que está explicitamente dito no texto. Apesar do enunciado apresentar ajudas que possam auxiliar nessa relação, é necessário despertar o conhecimento de mundo do aprendiz, além de expressar um posicionamento sobre a riqueza da mistura musical e sua relevância para a cultura brasileira. Dessa forma, considera-se essa questão, de acordo com a classificação de Sánchez Miguel, García Pérez e Rosales Pardo (2012), como sendo de **compreensão crítico-reflexiva**.

2) Leia os versos a seguir. “Quem foi? / Que fez o samba embolar? / Quem foi? / Que fez o coco sambar?”

a) As palavras “embolar” e “coco” remetem a dois ritmos populares. Quais são eles?

Fonte: (Orlando et al, 2020, p. 10)

A questão 2 se subdivide em 2 perguntas. A alternativa a) é identificada como sendo de **compreensão superficial**, pois exige apenas o reconhecimento direto dos ritmos musicais mencionados nos versos, sem necessidade de interpretação profunda ou reflexão crítica. O leitor apenas precisa identificar que: "Embolar" remete ao samba de coco ou coco de embolada. "Coco" remete ao ritmo coco, tradicional do Nordeste brasileiro. Não há necessidade de análise mais aprofundada ou de um posicionamento crítico-reflexivo sobre o significado dos versos ou sua relação com a cultura brasileira.

b) Que relação pode ser estabelecida entre o Jackson do Pandeiro, homenageado na canção, e esses ritmos citados por Lenine?

Fonte: (Orlando et al, 2020, p. 11)

Na alternativa b) é pedido que o aluno faça uma reflexão e comparação da relação existente entre Jackson do Pandeiro, homenageado na canção, e esses ritmos (*samba, coco, baião, maracatu, funk rock*) citados por Lenine. Dessa maneira, o leitor deve comparar o texto com suas próprias crenças e ideias. Isso implica confrontar o que está sendo lido com seu próprio ponto de vista, refletindo sobre onde há concordâncias e discordâncias, além de refletir sobre sua influência na fusão de diferentes gêneros musicais. Assim, considera-se, essa questão, segundo a categoria de Sánchez Miguel, García Pérez e Rosales Pardo (2012) com características do nível de **compreensão crítico-reflexivo**.

3) O valor da canção de Lenine está justamente no fato de misturar ritmos e estilos para fazer sua homenagem e marcar uma posição política. Agora, teste sua “biblioteca cultural” musical.

a) Você reconhece algum ritmo ou gênero de música popular brasileira na canção de Lenine? Como ele se manifesta?

Fonte: (Orlando et al, 2020, p. 11)

A pergunta exige que o leitor identifique ritmos ou gêneros musicais na canção, o que demanda selecionar e organizar informações. Além disso, o aluno deve explicar como esses ritmos se manifestam, ou seja, fazer inferências e ordenar ideias importantes sobre a fusão de estilos na música. Embora haja um convite à reflexão ao mencionar a "biblioteca cultural", a questão não exige necessariamente uma análise crítica, comparação ou julgamento das ideias da obra (o que caracterizaria a compreensão crítico-reflexiva). Portanto, a questão exige mais do que uma compreensão superficial, pois o aluno não está apenas recordando informações do texto, mas também não chega ao nível mais alto de análise e reflexão. Isso a coloca no nível de **compreensão profundo**.

- b) Você consegue identificar alguma influência estrangeira nessa canção? Qual?

Fonte: (Orlando et al, 2020, p. 11)

Na alternativa b) espera-se que o aluno fale acerca de suas impressões sobre alguma influência estrangeira nessa canção e a mencione, percebe-se, dessa forma, que esta pergunta se apoia no reconhecimento de informações explícitas no texto, mas requer a associação com as informações implícitas, caracterizando-se, portanto, como pertencente ao nível de **compreensão profunda**.

- c) É possível perceber elementos da cultura brasileira ou de gêneros musicais estrangeiros na voz de Lenine?

Fonte: (Orlando et al, 2020, p. 11)

A pergunta exige que o leitor vá além do que está explicitamente no texto, fazendo uma inferência sobre influências musicais estrangeiros na canção. O aluno precisa identificar e interpretar elementos musicais ou estilísticos que remetem a gêneros musicais estrangeiros (como soul, funk, rock, entre outros). Embora a questão envolva análise, ela não exige avaliação crítica ou julgamento. Portanto, a questão se encaixa no nível de **compreensão profunda**, pois requer que o leitor relate informações e faça inferências, mas sem a necessidade de reflexão crítica aprofundada.

- 4) O eu lírico de “Jack soul brasileira” afirma que, ao cantar seus versos, sobe em um “ringue” simbólico e estabelece uma luta entre a riqueza das tradições brasileiras, representada, entre outros, por Jackson do Pandeiro, e a influência estrangeira em nossa música. O sujeito poético também admite que tem consciência de que o “país de swing” é o “país da contradição”. Ao afirmar isso, que posição crítica ele assume em relação ao Brasil? Você concorda com essa posição? Justifique.

Fonte: (Orlando et al, 2020, p. 11)

O aluno precisa analisar e interpretar a posição crítica do eu lírico em relação ao Brasil, considerando as ideias expressas na canção. A pergunta exige avaliação e julgamento, pois pede que o estudante reflita sobre a contradição mencionada no verso e expresse sua opinião fundamentada. Além de compreender o texto, o leitor deve comparar ideias, fazer conexões e argumentar sua resposta, características essenciais da leitura crítico-reflexiva. Dessa forma, a questão vai além da compreensão superficial e profunda, pois exige síntese, análise e posicionamento crítico, levando o leitor a repensar o texto e sua relação com a realidade, caracterizando de acordo com a classificação de Sánchez Miguel, García Pérez e Rosales Pardo (2012), como uma **compreensão crítico-reflexiva**.

5) Leia o comentário de Lenine.

“A música brasileira é um bicho com muitas cabeças, muitas pernas, quase uma anomalia. É um animal que a gente não sabe definir o que é. São muitas coisas, muitas expressões, e eu não ouso tentar defini-las. Apenas sigo fazendo parte de um grupo que compõe e faz músicas achando que isso pode ser alguma coisa além de entreter.”

- a) Nesse comentário, Lenine revela uma crítica a qual tipo de música?

Fonte: (Orlando et al, 2020, p. 11)

Por fim, a questão 5 exige que o leitor analise o comentário de Lenine e faça uma reflexão sobre a crítica que ele faz em relação à música brasileira. O aluno deve avaliar a posição do compositor sobre a música brasileira, considerando a diversidade e complexidade mencionadas, e compreender que ele não está se referindo apenas a um tipo de música, mas questionando uma visão simplificada ou limitada da música brasileira. Além disso, o leitor precisa sintetizar e julgar o que Lenine está dizendo sobre a natureza multifacetada da música brasileira e como isso se relaciona com a sua própria produção musical. A tarefa vai além da simples compreensão de um texto, pois envolve uma análise crítica das ideias apresentadas e exige que o leitor formule uma opinião fundamentada, o que caracteriza uma leitura **crítico-reflexiva**.

Ao que se refere ao conceito de leitura predominante na atividade analisada, foram observadas características da concepção interacional (dialógica) da língua, em que os sujeitos são vistos como construtores sociais e ativos e que- dialogicamente- se constroem e são construídos no texto, sendo possível variações de interpretações de leituras executadas por sujeitos distintos. Observou-se ainda que a escolha do tema trabalhado no texto é atrativo ao público em questão o que pode trazer um maior incentivo e engajamento, sendo “ a leitura uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor” (Koch e Elias 2008, p. 11)

Conclusão

Levando em consideração a análise das questões de compreensão da atividade de leitura 1 do livro "*Se liga nas linguagens - Experimente se situar*", ressalta-se que para a resolução das questões de compreensão, o leitor precisa de diversas competências, sobretudo as relacionadas ao nível crítico-reflexiva, as quais foram encontradas quatro questões, em que envolvem um processo ativo de análise e julgamento das ideias presentes no texto, além de permitir que o leitor construa sua própria opinião sobre o tema, sendo capaz de discordar ou apoiar as ideias do autor de maneira fundamentada. Destaca-se ainda a existência de três questões de compreensão profunda, que exigem do leitor diferentes perspectivas e implicações que não são imediatamente óbvias no texto, além da necessidade de uma visão mais complexa do mundo. Por fim, ao tratar sobre os níveis de compreensão identificados na atividade analisada, constata-se a ocorrência de uma questão de nível superficial, com informações explícitas no texto.

Já ao que se refere a predominância do conceito de leitura, encontrado na atividade analisada, observa-se características do modelo interativo de leitura, em que se estabelece uma relação dialógica entre o texto e o leitor, na qual o leitor pode refletir de forma crítica sobre o assunto, concordando ou discordando do autor, e onde o conhecimento prévio e as experiências do leitor influenciam a compreensão do texto.

Referências bibliográficas

- BRITO, Raissa Martins. CARVALHO, Maria Angélica Freire de. **Níveis de Compreensão Leitora em um livro didático de Língua Portuguesa.** Linha D'Água: São Paulo, v. 34, n. 03, p. 45-64, set.-dez. 2021.
- FARIAS, Mônica Façanha. **Atos de leitura: discursos e práticas na formação superior.** Fortaleza: Eduece, 2009.

- HASHIMOTO, Michelle Rie. O ensino de leitura e escrita em língua portuguesa: O que trazem os materiais didáticos. **REVELLI**, v. 12, p. 1–16, 12 mar. 2020. Disponível em: <https://encurtador.com.br/EUzpyv>. Acesso em: 03 mar 2025.
- KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 1998.
- _____. Compreensão leitora. In: FRADE, I. C. A. S.; COSTA, V. M. G.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.). **Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p.61-62.
- KOCH, Ingredore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2008.
- LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura: Uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzato, 1996. Disponível em: aspectos_leitura.pdf Acesso em: 10 de fev. de 2025.
- LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga; ALVES; Maria de Fátima. **Efeitos de uma formação continuada com foco na exploração da leitura de gêneros textuais**. In: _____. (org.). Formação de professores para o ensino de línguas materna e estrangeiras. Fortaleza: Editora Imprensa Universitária da UFC, 2023. p. 155-200 [livro eletrônico] Disponível em: LIVRO LEURQUIN 2023.pdf Acesso em: 28 fev. 2025.
- _____; BEZERRA, Renata Uchoa. **A leitura de fábulas na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo**. Revista Leitura, 2020. DOI:10.28998/2317-9945.202067.83-98. [S. l.], n. 67, p. 83–98, em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/11067>. Acesso em: 1 mar. 2025.
- MARQUES, Ivoneide B. A. Santos; KLINEIMAN, Angela Bustos. **Projetos, oficinas e práticas de letramento: leitura e ação social**. Revista ComSertões – Juazeiro-BA, v.7, n.1, julho-dezembro de 2019. DOI <https://doi.org/10.36943/comsertoes.v7i1.7275> Disponível em: PROJETOS, OFICINAS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO: LEITURA E AÇÃO SOCIAL | Revista ComSertões. Acesso em: 01 mar. 2025.
- ORMUNDO, Wilton *et al.* **Se liga nas Linguagens: Experimente se Situar**. São Paulo, Moderna, 2020.
- PRODANOV, C.; FREITAS, E. **Metodologia do Trabalho Científico**: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013. Disponível em: <https://encurtador.com.br/g7zCp> Acesso em: 07 mar. 2025.
- SÁNCHEZ, M. E; GARCÍA P. J. R; ROSALES. P, J. **Leitura na sala de aula**: como ajudar os professores a formar bons leitores. Porto Alegre: Pensos, 2012.
- SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Modelos teóricos e estratégias de leitura: suas implicações no ensino**. Maceió: EDUFAL, 2005. Disponível em: Teóricos e Estratégias de Leitura - Google Livros. Acesso em: 4 de fev. de 2025.
- SMITH, Frank. **Comprendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. trad. Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- TAGLIANE, Dulce Cassol. **O livro didático como instrumento mediador no processo de ensino aprendizagem de língua portuguesa: a produção de textos**. RBLA, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 135-148, 2011.
- XAVIER, Maria do Socorro de Almeida Barbosa. **A leitura no livro didático de língua portuguesa: da análise da função das inferências na compreensão leitora à produção de um caderno pedagógico**. 2021. 129f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) - Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba Brasil, 2021.

Enviado em 30/04/2025

Avaliado em 15/06/2025

A ARGUMENTAÇÃO NO GÊNERO TIRINHA: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NO ENSINO MÉDIO

Claudecy Campos Nunes⁹

Resumo

A dimensão argumentativa desempenha um papel central nos processos comunicativos, especialmente na construção de textos que promovam reflexão, debate e análise crítica. Nesse contexto, o gênero tirinha apresenta-se como um objeto de estudo relevante no ensino da produção textual escrita, dada sua capacidade de estimular ideias profundas por meio de uma linguagem concisa, mas potencialmente argumentativa. A tirinha, ao articular imagem e texto, favorece a construção de significados que, muitas vezes, provocam o leitor a interpretar, questionar e refletir sobre aspectos sociais, culturais e comportamentais. Espera-se com este trabalho contribuir para o ensino de produção textual escrita em língua portuguesa.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem; Produção escrita; Gênero tirinha.

Abstract

The argumentative dimension plays a central role in communicative processes, especially in the construction of texts that promote reflection, debate, and critical analysis. In this context, the comic strip emerges as a relevant object of study in teaching written text production, given its ability to stimulate profound ideas through concise yet potentially argumentative language. By combining image and text, the comic strip facilitates the construction of meanings that often prompt the reader to interpret, question, and reflect on social, cultural, and behavioral aspects. This work aims to contribute to the teaching of written text production in the Portuguese language.

Keywords: Teaching-learning process; Written production; Comic strip genre.

Introdução

O ensino de produção textual escrita no contexto escolar desempenha um papel central no desenvolvimento das competências comunicativas dos estudantes, especialmente no que tange à construção de argumentos. Desse ponto de vista, os estudos de argumentação têm contribuído:

“não apenas para a compreensão de como a linguagem se organiza em práticas sociais diversas, mas também para um melhor entendimento do significado das ações humanas e suas implicações psicológicas, sociológicas, filosóficas, questões centrais no contexto escolar” (Liberali, 2018, p. 18).

As dificuldades relacionadas à prática da argumentação, frequentemente observadas entre os alunos na modalidade de ensino médio, destacam a necessidade de abordagens pedagógicas mais criativas e eficazes para promover o domínio dessa habilidade, bem como estimular a motivação do aluno para aprender, a exemplo, a utilização do gênero textual tirinha no processo de ensino-aprendizagem de produção escrita.

Nesse sentido, o presente estudo propõe a utilização do gênero tirinha como ferramenta didática no ensino da produção textual escrita no ensino médio, com o objetivo de proporcionar uma abordagem mais lúdica e engajante, capaz de estimular a reflexão crítica e a construção de argumentos

⁹ Doutorando em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP. Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté - UNITAU Professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Maranhão e professor de Língua Inglesa do Ensino Fundamental do 6 ao 9 anos da Rede Municipal de Ensino em Penalva-MA.

quanto a competência comunicativa escrita. Nessa perspectiva, no presente artigo, justifica-se uma reflexão teórico-analítica direcionada para o processo de ensino e de aprendizagem pelo viés dos gêneros textuais, de modo específico o gênero tirinha. Trata-se de um assunto que faz parte de nossa Tese¹⁰ de Doutorado, em fase de desenvolvimento, a qual versa sobre o uso do gênero textual tirinha como estímulo para o desenvolvimento da competência leitora e da competência escritora, sendo esse recurso um suporte para o envolvimento ativo do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, a relevância deste trabalho reside nas possíveis contribuições ao ensino de língua portuguesa como língua materna, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem de produção escrita mediado pelo uso do gênero tirinha. Assim, esta pesquisa surge da necessidade de compreender de que maneira a dimensão argumentativa no gênero tirinha pode ser trabalhada por meio da produção textual escrita, considerando seu potencial pedagógico em contextos educacionais, sobretudo no ensino de língua portuguesa. Em tempos marcados pela proliferação de gêneros textuais e pela exigência de habilidades comunicativas em diversas esferas sociais, estudar como esse gênero específico pode ser mobilizado para o desenvolvimento da competência discursiva escrita nos alunos do ensino médio torna-se uma contribuição relevante na contemporaneidade.

Apesar de sua aparente simplicidade, as tirinhas frequentemente utilizam elementos verbais e visuais para construir significados específicos, promover reflexões e expressar posicionamentos. Além disso, a tirinha apresenta elementos discursivos e multimodais que permitem o estudo integrado de texto e imagem, ampliando as possibilidades de ensino e aprendizado. Essas características tornam o gênero uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento da competência argumentativa, uma habilidade essencial para o exercício da cidadania crítica e participativa.

Diante dessas considerações, a questão que norteia este estudo é a seguinte: Como o gênero tirinha pode contribuir para o desenvolvimento da competência argumentativa na produção textual escrita de estudantes do ensino médio? Com base nessa questão problematizadora, centrada na busca de respostas, foi definido o seguinte objetivo para esta pesquisa: analisar a dimensão argumentativa presente no gênero tirinha, propondo atividades pedagógicas para a produção textual escrita a partir desse gênero.

O desenvolvimento deste artigo está organizado, além desta introdução e da conclusão, em duas partes: a primeira está direcionada para as considerações teóricas relacionadas aos gêneros textuais numa acepção genérica, dialogando com autores como Bakhtin (2016), Terra (2023), entre outros. Mais especificamente sobre o gênero tirinha, trazemos Ramos (2023), Vergueiro (2014), entre outros, bem como considerações relacionadas à temática da argumentação, dialogando com autores como Amossy (2020), Fiorin (2023), entre outros. A segunda parte apresenta uma análise do ponto de vista da argumentação no discurso de uma tirinha, que constitui o *corpus* desta pesquisa. As referências finalizam este trabalho.

Fundamentação teórica

O conceito de gêneros foi amplamente desenvolvido pelo linguista russo Mikhail Bakhtin, que enfatizou que cada gênero tem suas próprias formas e finalidades comunicativas. Para o autor, os gêneros podem ser mais primários (como conversas cotidianas) ou secundários (como artigos acadêmicos, peças teatrais ou textos jornalísticos), sempre moldando as relações entre os participantes da comunicação, sendo que:

“a diferença entre os gêneros (ideológicos) primário e secundário é imensa e essencial, e é por isso mesmo que a natureza do enunciado deve ser descoberta e

¹⁰ Tese intitulada “Multimodalidade e argumentação no gênero tirinha: uma relação produtiva”, sob a orientação do professor Doutor (Nome Completo do Orientador).

definida por meio da análise de ambas as modalidades” conforme estabelece (Bakhtin, 2016, p. 15).

Dessa maneira, os gêneros textuais desempenham um papel fundamental na organização da comunicação, pois determinam a distribuição dos papéis dos interlocutores e estabelecem um dispositivo de enunciação específico. Isso significa que cada gênero textual impõe certas regras e convenções que orientam a relação entre o locutor (quem fala) e o interlocutor (quem recebe a mensagem). A título de exemplificação, em uma aula expositiva, o professor assume o papel de enunciador principal, enquanto os alunos ocupam a posição de ouvintes e aprendizes, podendo intervir de maneira limitada. Já em uma conversa informal, há maior alternância nos papéis de falante e ouvinte. A esse respeito, Amossy (2020, p. 245) corrobora que: “os gêneros de discurso determinam a distribuição dos papéis a partir da qual se estabelece um dispositivo de enunciação”.

Os gêneros refletem as diversas formas de expressão e interação entre os indivíduos em contextos sociais e “a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana” (Bakhtin, 2016, p. 12). Nesse sentido, essa infinitude também é devida “porque em cada campo dessa atividade [humana] vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade” (Bakhtin, 2016, p. 12). Além de organizarem o discurso, os gêneros funcionam como ferramentas que permitem às pessoas estabelecer relações e construir significados em diferentes situações. Assim, cada gênero atende a necessidades comunicativas particulares, influenciando a maneira como nos conectamos e interpretamos o mundo ao nosso redor, ou seja, “cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero” (Bakhtin, 2016, p. 63).

Em face desses pontos de vista,

diante da multiplicidade de gêneros existentes e diante da necessidade de escolha, pergunta-se: será que existe algum gênero ideal para tratamento em sala de aula? Ou será que existem gêneros que são mais importantes que outros? Esta questão será enfocada no momento em que nos dedicarmos a analisar e sugerir sequências didáticas, mas desde logo deve ficar claro que não há uma resposta consensual. Os próprios PCNs têm grande dificuldade quando chegam a este ponto e parece que há gêneros mais adequados para a produção e outros mais adequados para a leitura, pois tudo indica que em certos casos somos confrontados apenas com um consumo receptivo e em outros casos temos que produzir os textos. Assim, um bilhete, uma carta pessoal e uma listagem são importantes para todos os cidadãos, mas uma notícia de jornal, uma reportagem e um editorial são gêneros menos praticados pelos indivíduos, mas lidos por todos. (Marcuschi, 2008, p. 206).

A multiplicidade de gêneros textuais existentes reflete a variedade de “práticas sociais” (Terra, 2023, p. 75) e comunicativas presentes na sociedade, cada uma com suas características, propósitos e públicos-alvo. Nessa visão, “como as formas de interação e os propósitos comunicativos são inúmeros, há uma variedade inesgotável de formas pelas quais os textos se materializam” (Terra, 2023, p. 71).

Nessa linha de raciocínio, os gêneros textuais são concebidos como categorias que agrupam textos conforme seus propósitos comunicativos e características estruturais específicas, cada categoria adaptada para atender a diferentes contextos e audiências. Assim, os gêneros textuais, além de refletirem uma diversidade, fornecem também uma maneira sistemática de entender e categorizar as diversas formas de comunicação escrita. Conforme menciona Amossy (2020, p. 245), “frequentemente, tem-se notado que, sem a mediação dos gêneros, a interlocução seria impossível: os gêneros autorizam, de fato, a boa recepção de um discurso, orientando a escuta ou a leitura”.

Indubitavelmente, considerar a diversidade de gêneros é fundamental para uma educação que vise à formação de alunos capazes de compreender e produzir diferentes tipos de textos, adequando-se às variadas situações comunicativas que encontrarão ao longo da vida. Isso posto, não se pode afirmar categoricamente que exista um gênero ideal ou que alguns sejam intrinsecamente mais importantes que outros. Nesse pressuposto, é certo que

tendo em vista que sempre nos comunicamos por meio de algum gênero, verbalmente representado por um texto, sua percepção e sua apropriação auxiliam na inclusão do sujeito nas atividades comunicativas. Assim, em uma produção textual, o produtor seleciona um gênero, o qual direciona e condiciona as suas escolhas na prática discursiva em que está envolvido e que resulta em um texto. (Oliveira, 2020, p. 67).

A relevância de um gênero textual depende dos objetivos educacionais específicos, das necessidades dos alunos e do contexto sociocultural em que estão inseridos, partindo do pressuposto de que “são muitas, variáveis e volúveis, as esferas de atividades humanas, dependendo da época, das necessidades, das demandas, dos avanços tecnológicos” (Sayeg-Siqueira, 2024, p. 12). Sob essa lógica, enquanto a literatura, por exemplo, pode ser essencial para desenvolver a sensibilidade estética e o pensamento crítico, textos argumentativos são cruciais para fomentar a capacidade de argumentação e análise crítica.

Diante dessas considerações, uma abordagem equilibrada e contextualizada, que inclua uma gama diversificada de gêneros textuais, parece ser a mais adequada para tratamento em sala de aula. Tal abordagem enriquece o repertório linguístico e comunicativo dos alunos, proporcionando-lhes as ferramentas necessárias para se comunicarem de forma eficaz em diferentes esferas da vida, uma vez que “a sociedade humana, [...], se organiza em esferas de atividades que se estabelecem a partir de um domínio discursivo, pois é preciso um instrumento de interação para haver organização [e comunicação]” (Sayeg-Siqueira, 2024, p. 12).

De acordo com Cavalcante (2022), por meio dos gêneros, materializados como textos, as pessoas interagem visando ao alcance de propósitos diversos, como informar, reclamar, persuadir, solicitar ou declarar, entre outros. Ainda de acordo com a autora, à medida que os atos de comunicação se repetem em determinadas práticas discursivas semelhantes, os padrões textuais passam a se consolidar, adquirindo maior estruturação e convencionalidade e que, sem essa padronização, cada interação seria marcada por formas inéditas de comunicação, o que tornaria a compreensão inviável ou, no mínimo, significativamente mais difícil.

No tocante ao gênero tirinha, esse gênero constitui-se como um gênero textual multimodal, caracterizado pela combinação de elementos verbais e não verbais para construir uma narrativa breve e, ao mesmo tempo, impactante. Dito de outra maneira, as tirinhas “constituem um sistema narrativo composto por dois códigos que atuam em constante interação: o visual e o verbal. Cada um desses ocupa [...] um papel especial, reforçando um ao outro e garantindo que a mensagem seja entendida em plenitude” (Vergueiro, 2014, p. 31). Desse ponto de vista, é interessante ressaltar que devido a essa dualidade semiótica “alguns elementos da mensagem são passados exclusivamente pelo texto, outros têm na linguagem pictórica a sua fonte de transmissão” (Vergueiro, 2014, p. 31).

Geralmente composta por uma sequência de quadros, a tirinha apresenta uma história concisa, frequentemente com caráter humorístico, irônico ou reflexivo. Quanto ao tipo textual, caracteriza-se como um texto narrativo, composto de um ou mais quadrinhos, que apresenta personagens fixos ou não. Por ser um texto, “enfatiza os aspectos cognitivos da leitura [...] e, consequentemente, o enriquecimento de outros aspectos, humanísticos e criativos, do ato de ler” (Kleiman, 2013, p. 11).

O gênero tirinha é amplamente utilizado em veículos de comunicação, como jornais, revistas e plataformas digitais, sendo uma das formas mais acessíveis e populares de transmitir ideias e valores culturais. Além disso, diferentes nomes são atribuídos a esse gênero, quais sejam: tira, tira cômica, tira em quadrinhos, tira de quadrinhos, tirinha, entre outros. Dentre essas denominações, “a mais conhecida e publicada é a tira cômica” (Ramos, 2023, p. 24), sendo essa a tira predominante nos jornais brasileiros e estrangeiros; e “a temática atrelada ao humor é uma das principais características do gênero tira cômica” (Ramos, 2023, p. 24).

Apesar de a tira cômica ser a forma mais conhecida, não é o único gênero de tira existente. Há pelo menos dois outros: as tiras cômicas seriadas e as tiras seriadas. As *tiras seriadas* (podem ser chamadas também de *tiras de aventuras*), como o próprio nome sugere, estão centradas numa história narrada em partes. É um mecanismo parecido com o feito nas telenovelas. Cada tira traz um capítulo diário interligado a uma trama maior. Se as tiras forem acompanhadas em sequência, funciona como uma história em quadrinhos mais longa. É muito comum o material ser reunido posteriormente na forma de revistas ou livros. [...]. A *tira cômica seriada* fica na exata fronteira que separa a tira cômica da tira seriada. Trata-se de um texto que usa elementos próprios às tiras cômicas, como o desfecho inesperado da narrativa, que leva ao efeito de humor, mas, ao mesmo tempo, a história é produzida em capítulos, assim como ocorre com a tira de aventuras. (Ramos, 2023, p. 25-28, grifos do autor).

Segundo Mendonça (2010, p. 215), as tirinhas surgiram “na periodicidade dos jornais. Com o tempo, foram ganhando autonomia, dado o sucesso de público alcançado, e passaram a figurar em publicações especializadas, os gibis. Atualmente, permanecem nos jornais e encontram-se em outros veículos midiáticos, tais como gibis e revistas”, inclusive nos livros didáticos. Com isso, têm ganhado reconhecimento e grande aceitação em materiais didáticos como um recurso favorável no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. No contexto de ensino e de aprendizagem, o gênero textual tirinha “é uma estratégia que pode ter grande impacto [também] na aprendizagem de disciplinas como matemática, história, geografia e biologia, por exemplo” (Mendonça, 2010, p. 222).

Como podemos notar, na prática pedagógica, as tirinhas podem ser utilizadas de forma interdisciplinar, permitindo, dessa maneira, conexões entre diferentes áreas do conhecimento. Por esse viés, em aulas de língua portuguesa, elas podem ser analisadas como textos argumentativos ou narrativos; em história, como reflexões críticas sobre eventos passados e presentes; em ciências, como introduções a temas complexos de maneira simplificada; em matemática, uma tirinha que ilustra personagens calculando uma conta de restaurante, por exemplo, pode ser utilizada para discutir porcentagens, divisão ou até mesmo conceitos de economia doméstica; em geografia, uma tirinha que ironize o desmatamento pode servir como ponto de partida para discutir a preservação ambiental e o desenvolvimento sustentável; em biologia, uma tirinha com animais dialogando sobre a cadeia alimentar pode ser utilizada para explicar relações ecológicas, como predação e mutualismo.

Nessa perspectiva, as tirinhas são ferramentas didáticas versáteis que, vale reforçar, podem ser aplicadas em diversos componentes curriculares e “gozam de uma linguagem autônoma, que usa mecanismos próprios para representar os elementos narrativos” (Ramos, 2023, p. 17). Elas proporcionam abordagens lúdicas e criativas, contribuindo para a compreensão de conceitos e o estímulo à reflexão crítica. Nesse contexto, as tirinhas, ao serem integradas à prática pedagógica, tornam o aprendizado mais significativo, aproximando os conteúdos das vivências dos alunos e promovendo a interdisciplinaridade.

O surgimento das tirinhas está intimamente ligado ao desenvolvimento dos quadrinhos nos Estados Unidos, no final do século XIX e início do século XX. As primeiras tirinhas surgiram em jornais, com o propósito de atrair leitores, especialmente crianças, com histórias ilustradas e de fácil compreensão. Um marco histórico desse período é a criação de 'The Yellow Kid', por Richard Outcault, considerado o precursor dos quadrinhos modernos. Com o passar das décadas, as tirinhas evoluíram em termos de linguagem, temas abordados e público-alvo, adquirindo dimensões mais complexas, tanto no plano artístico quanto no discursivo.

No contexto contemporâneo, as tirinhas exercem papel relevante na educação. Por sua natureza sintética e visualmente atrativa, elas oferecem uma ferramenta eficaz para engajar os alunos e abordar temas diversos. A combinação entre texto e imagem favorece o desenvolvimento da leitura crítica, ao mesmo tempo em que estimula a interpretação e a criatividade. Além disso, não existem regras de como utilizar as tirinhas no contexto de ensino, dessa forma, “pode-se dizer que o único limite para seu bom aproveitamento em qualquer sala de aula é a criatividade do professor e sua capacidade de bem utilizá-las para atingir seus objetivos de ensino” (Vergueiro, 2014, p. 26).

No que se refere à temática da argumentação, de acordo com Breton (2003, p. 14), “o estudo da argumentação, como parte da antiga ‘retórica’, foi feito durante muito tempo por filósofos por um lado, e por especialistas literários da linguagem, por outro lado”. Isso significa que, historicamente, o estudo da argumentação esteve ligado a duas grandes áreas do conhecimento: a filosofia e a literatura. Os filósofos analisavam a argumentação com foco na lógica e na busca pela verdade, enquanto os estudiosos literários da linguagem a examinavam sob a perspectiva do estilo, da persuasão e da comunicação eficaz. Essa divisão demonstra a complexidade da argumentação, que pode ser tanto um instrumento de raciocínio rigoroso quanto uma ferramenta de influência discursiva.

A argumentação desempenha um papel fundamental na vida do indivíduo na e com a sociedade, sendo essencial para a construção do diálogo e da tomada de decisões coletivas. Conforme pondera Fiorin (2023, p. 11), “o aparecimento da argumentação está ligado à vida em sociedade e, principalmente, ao surgimento das primeiras democracias”, uma vez que, nesses sistemas políticos, o debate de ideias e a persuasão se tornam meios indispensáveis para a formulação de consensos e a resolução de conflitos.

Nas primeiras democracias, como a grega, a argumentação tornou-se uma ferramenta central para a participação política, permitindo que os cidadãos apresentassem e defendessem seus pontos de vista em assembleias. Esse desenvolvimento impulsionou a sistematização da retórica e da lógica, tornando a argumentação um elemento essencial da comunicação e da persuasão; e “a retórica é, sem dúvida nenhuma, a disciplina que, na história do Ocidente, deu início aos estudos do discurso. Tira ela seu nome do grego *rhései*, que quer dizer ‘ação da falar’ (sic), donde ‘discurso’: *Rhetoriké* é a arte oratória, de convencer pelo discurso” (Fiorin, 2023, p. 24); tal convencimento é possibilitado porque “todo discurso tem uma dimensão argumentativa” (Fiorin, 2023, p. 11).

No contexto de ensino-aprendizagem no ambiente escolar, levando em consideração o trabalho com a argumentação, com vistas ao desenvolvimento dos alunos em suas capacidades de comunicação na e com a sociedade, faz-se necessário compreender que

a interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade. Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. Por outro lado, por meio do discurso – ação verbal dotada de intencionalidade – tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões. É por esta razão que se pode afirmar que o ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo. A neutralidade é apenas um mito: o discurso que

se pretende ‘neutro’, ingênuo, contém também uma ideologia – a da sua própria objetividade. (Koch, 2009, p. 17).

À vista disso, argumentar não é apenas apresentar opiniões, mas orientar o discurso para influenciar ou convencer o interlocutor. Isso ocorre porque o ser humano, como ser racional, constantemente emite juízos de valor e busca compartilhá-los. Além disso, todo discurso carrega uma ideologia, mesmo aquele que se apresenta como neutro, pois a neutralidade absoluta seria um mito. Nessa visão, a linguagem nunca é desprovida de intenção ou contexto, reforçando sua função persuasiva e social e, por isso, “saber argumentar não é um luxo, mas uma necessidade” (Breton, 2003, p. 19) de comunicação.

Amossy (2020) postula que a argumentação é uma dimensão constitutiva do discurso. A partir dessa perspectiva, é importante entender que a comunicação não é unilateral, mas sempre envolve uma interação ativa entre os envolvidos no processo comunicativo e, assim, o ouvinte, muitas vezes, se torna falante no ato locutório. Nesse entendimento, no processo dialógico, o ouvinte, ao interpretar a mensagem, não apenas a recebe passivamente, mas a responde de forma ativa, atribuindo-lhe sentidos próprios e, muitas vezes, transformando-a. Dessa forma, todo enunciado carrega em si marcas do diálogo, seja com discursos anteriores, seja com as possíveis respostas e reações que ele pode provocar. A esse respeito, Bakhtin (2011, p. 271) pondera que

o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (lingüístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsável (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta.

Falar de argumentação no contexto da comunicação, não basta apenas considerar a construção do enunciado em si, mas também como ele será recebido pelo interlocutor. A natureza dialógica do discurso, conforme proposta por Bakhtin e outros teóricos da linguagem, destaca que nenhum enunciado existe isoladamente. Todo discurso é construído em resposta a enunciados anteriores e, ao mesmo tempo, antecipa reações futuras. Essa inter-relação estabelece uma dimensão argumentativa intrínseca ao discurso, pois cada fala ou texto posiciona-se em um contexto comunicacional em que concorda, discorda, amplia ou reformula ideias já expressas. Por conseguinte, o caráter dialógico do discurso manifesta-se na relação de sentido entre enunciados: cada enunciado remete a outro, seja para complementá-lo, confirmá-lo ou refutá-lo. Em outras palavras, dentro dessa dimensão dialógica, “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (Bakhtin, 2011, p. 272). Assim, vale ressaltar que por trás de todo discurso há uma dimensão argumentativa subjacente. Esses são também os entendimentos de Fiorin (2023, p. 31) ao mencionar que

se a argumentação é a tomada de posição contra outra posição, a natureza dialógica do discurso implica que os dois pontos de vista não precisam ser explicitamente formulados. Na medida em que um discurso é sempre um discurso sobre outro discurso, todos os discursos são argumentativos, pois todos eles fazem parte de uma controvérsia, refutando, apoiando, contestando, sustentando, contradizendo um dado posicionamento. Todos os discursos são argumentativos, pois são uma reação responsável a outro discurso.

Enfim, diante do exposto, encerramos esta seção compartilhando com as ideias de Amossy (2020) de que todo discurso envolve enunciação, dialogismo e a construção de uma identidade discursiva, marcada por uma argumentatividade que orienta o enunciado. Essa orientação, explícita ou sutil, convida o outro a partilhar formas de pensar, perceber e sentir. Em essência, discursar implica ativar a linguagem dentro de um quadro figurativo (“eu” – “tu”), situando-se na trama de discursos preexistentes e circundantes. Além disso, todo discurso, intencionalmente ou não, projeta uma imagem do locutor e influencia as representações e opiniões de um alocutário.

Análise e discussão

Esta seção está destinada para a análise do ponto de vista da argumentação empregada no material selecionado que constitui o *corpus* do nosso estudo. Nessa perspectiva, o nosso propósito foi verificar se essa modalidade semiótica comunicativa é eficiente para estimular as habilidades do aluno de produção textual escrita. Como suporte para a nossa análise, selecionamos uma tirinha de tema político-social, a fim de que se possa chegar às interpretações e às realizações de inferências. Dessa forma, buscamos analisar no discurso dos personagens do material selecionado os sentidos implícitos imbricados na construção de sentidos. O material de análise é uma tirinha do personagem Armandinho, criado em 2009 pelo ilustrador brasileiro e catarinense Alexandre Beck.

Convém mencionar que, diante do que será discutido, ao longo das análises argumentativas do material selecionado, as inferências na construção de sentidos não esgotam outras maneiras de entender o teor da mensagem do texto, pois a interpretação de uma mensagem depende do ponto de vista de cada leitor.

A seguir, passamos aos comentários sobre o material selecionado, explicitando os aspectos argumentativos que justificam a seleção.

A seguir, figura 1.

Figura 1: Tirinha sobre a questão dos interesses econômicos subjacentes aos conflitos bélicos



Fonte: Disponível em : <<https://www.facebook.com/tirasarmandinho>>. Acesso em: 12 jan. 2025.

Como podemos observar, na figura 1, o texto apresentado mostra uma conversa entre duas pessoas, possivelmente um pai e um filho. A narrativa concisa presente nos quadrinhos expõe, de maneira irônica e humorística, uma reflexão sobre os interesses econômicos subjacentes aos conflitos bélicos. Através da interação entre os personagens, o discurso evidencia uma mensagem implícita sobre a relação entre guerra e lucro, destacando o papel dos fabricantes de armas como beneficiários diretos dos confrontos.

No primeiro quadrinho, a manifestação “Quem será que vai ganhar a guerra?” pode denotar uma visão ingênua e, possivelmente, idealista da guerra como um embate entre nações ou ideologias, sugerindo que a vitória se define por aspectos militares ou políticos. Essa perspectiva, no entanto, é desconstruída nos quadrinhos seguintes.

A resposta no segundo quadrinho “Os mesmos de sempre, filho...” já insinua uma crítica à recorrência de um padrão histórico. A expressão “os mesmos de sempre” pode remeter a uma elite privilegiada que se beneficia dos conflitos, antecipando a conclusão do terceiro quadrinho, ao mesmo tempo em que desperta no leitor a curiosidade sobre a identidade desses ganhadores constantes.

Já no terceiro quadrinho, onde ocorre a quebra de expectativa, a afirmação “Os fabricantes de armas!” revela explicitamente a crítica social contida na narrativa. A mensagem sugere que, independentemente dos desfechos políticos e territoriais das guerras, há um setor que sempre se favorece economicamente: a indústria bélica. Essa narrativa ressoa com teorias críticas da economia e da política internacional, que apontam o complexo industrial-militar como um dos principais motores da guerra, muitas vezes priorizando interesses financeiros sobre valores éticos e humanitários.

Dessa forma, o conjunto dos enunciados conduz a uma argumentação sobre o ciclo vicioso da guerra, impulsionado por interesses econômicos que garantem sua perpetuação. A crítica social presente, na figura 1, convida-nos à reflexão sobre os verdadeiros vencedores dos conflitos, evidenciando a disparidade entre os que sofrem com as consequências da guerra e aqueles que lucram com ela. Tal abordagem reforça a necessidade de questionar os interesses por trás dos confrontos internacionais e os mecanismos que mantêm a indústria bélica como um dos setores mais lucrativos do mundo.

Portanto, de todos esses pontos de vista, conclui-se que o diálogo apresentado, na figura 1, não apenas desconstrói uma visão simplista dos conflitos, o que pode ser deduzido no primeiro quadrinho, mas, num contexto geral, e principalmente, podemos depreender que também denuncia a lógica mercantilista da guerra, onde vidas humanas tornam-se secundárias diante do lucro das grandes corporações armamentistas. A dimensão argumentativa nos diálogos da tirinha analisada reforça a importância do pensamento crítico ao avaliar narrativas bélicas e compreender os verdadeiros interesses que impulsionam guerras ao longo da história.

Conclusão

Este trabalho pautou-se na questão da utilização do gênero tirinha como ferramenta didática no ensino da produção textual escrita. Teve como objetivo analisar a dimensão argumentativa presente no gênero tirinha, propondo atividades pedagógicas para a produção textual escrita a partir desse gênero.

Em face de tudo o que aqui foi discutido, observa-se que o gênero textual tirinha se apresenta como um recurso didático enriquecedor do trabalho docente e pode incentivar a participação ativa dos alunos, promovendo um aprendizado mais eficiente da produção escrita. Ao desencadear ações e estimular o desenvolvimento de habilidades críticas e argumentativas, as tirinhas contribuem para a formação de cidadãos mais reflexivos e participativos, tornando o processo de ensino e aprendizagem dinâmicos e contextualizados.

Nessa perspectiva, ao analisar as discussões sobre o uso da tirinha no contexto escolar, à luz das fundamentações teóricas, e com base na análise da tirinha *corpus* desta pesquisa, compreendemos que esse recurso se configura como uma estratégia didática eficaz. Sua adoção e aplicação em sala de aula, portanto, podem contribuir para o engajamento dos alunos, estimulando a motivação e tornando o aprendizado mais prazeroso.

Referências

- AMOSSY, Ruth. *A argumentação no discurso*. Tradução de Angela M. S. Corrêa et al. São Paulo: Contexto, 2020.
- BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhaïlovitch. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Fontes, 2011.
- BRETON, Philippe. A argumentação na comunicação. Tradução de Viviane Ribeiro. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2003.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães et al. *Linguística textual: conceitos e aplicações*. Campinas: Pontes, 2022.
- KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 15. ed. Campinas: Pontes, 2013.
- KOCH, Ingodore Grunfeld Villaça. *Argumentação e linguagem*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- LIBERALI, Fernanda Coelho. *Argumentação em contexto escolar*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2018.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010. p. 209-224.
- OLIVEIRA, Maria Isabel Soares. *A produção do texto argumentativo na educação básica, técnica e tecnológica: perspectivas para o ensino da escrita no Estado do Maranhão*. 2020. 230 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.
- RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2023.
- SAYEG-SIQUEIRA, João Hilton. Estudo do discurso e do texto. In: SAYEG-SIQUEIRA, João Hilton (Org.). *Leitura Epistêmica: do discurso e do texto, da oralidade, da polidez, da norma e do uso da língua portuguesa no Brasil*. Curitiba: Bagai, 2024. p. 9-27.
- TERRA, Ernani. *Língua portuguesa: desenvolvendo competências de leitura e escrita*. São Paulo: SaraivaUni, 2023.
- VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no ensino. In: BARBOSA, Alexandre et al (Org.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 7-29.

Enviado em 30/04/2025

Avaliado em 15/06/2025

O JOGO E A APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DE VYGOTSKY¹¹

Claudecy Campos Nunes¹²

Resumo

Os jogos, dependendo da forma e da intenção com a qual o professor os aplica em sala de aula, são autênticos estímulos externos para suscitar no aluno o desejo de aprender. Desse modo, quando o objetivo é a aprendizagem, nas situações sociais específicas de sala de aula, o jogo se revela como um recurso pedagógico, possibilitando a construção do conhecimento por meio da interação entre o aluno e o aprender brincando. Sob essa visão, este estudo se propõe a discutir sobre o papel do jogo no processo de ensino e aprendizagem do ponto de vista socioconstrutivista-interacional.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem; Ludicidade; Aprendizado significativo.

Abstract

Games, depending on the way and the intention with which the teacher applies them in the classroom, serve as authentic external stimuli to awaken in students the desire to learn. Thus, when the objective is learning, in the specific social contexts of the classroom, the game emerges as a pedagogical resource, enabling knowledge construction through the interaction between the student and the act of learning through play. From this perspective, this study aims to discuss the role of games in the teaching and learning process from a socioconstructivist-interactional point of view.

Keywords: Teaching-learning; Playfulness; Meaningful learning.

Introdução

O presente artigo faz uma reflexão teórico-analítica direcionada para a questão da aprendizagem no Ensino Fundamental estimulada pelo uso de jogo pedagógico¹³ à luz da teoria da aprendizagem e do desenvolvimento vygotskyana. A ludicidade desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do aluno, auxiliando tanto na formação integral de sua personalidade quanto no aprimoramento de suas funções cognitivas. Além disso, seu impacto não se limita aos indivíduos nessa faixa etária, pois também proporciona diversos benefícios ao ser humano em qualquer idade em que se encontre, que apreciam a oportunidade de aprender enquanto se divertem.

A aprendizagem é um processo dinâmico que envolve a interação entre o indivíduo e o meio social. Por esse viés, no contexto de ensino e aprendizagem no ambiente escolar, diferentes estratégias são empregadas para potencializar o aprendizado dos alunos e, dentre essas estratégias, o jogo se destaca como um recurso amplamente estudado e utilizado. Nessa lógica, a apropriação de múltiplas possibilidades de ensino para o aprendizado é fundamental para o desenvolvimento do aluno e de “seus próprios processos mentais” (Vygotsky, 2008, p. 115). Com base na perspectiva vygotskyana, a ludicidade desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e na construção do conhecimento, uma vez que permite a interação social e a mediação do professor.

¹¹ Este artigo faz parte de nossa Dissertação de Mestrado intitulada “A utilização de jogos pedagógicos como uma estratégia de motivação para o aluno aprender a língua inglesa no Ensino Fundamental”, sob a orientação da professora Doutora Maria José Milharezi Abud.

¹² Doutorando em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP. Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté - UNITAU Professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Maranhão e professor de Língua Inglesa do Ensino Fundamental do 6 ao 9 anos da Rede Municipal de Ensino em Penalva-MA.

¹³ Adotamos a expressão “jogo pedagógico” para designar um recurso com valor educacional que culmina em aprendizado.

Dessa forma, investigar a relação entre jogo e aprendizagem sob essa ótica é relevante para compreender como essa estratégia pode contribuir para a formação acadêmica e social dos alunos.

Diante dessas considerações, a relevância desta pesquisa reside na possibilidade de ampliar as compreensões sobre o papel do jogo pedagógico na educação, especialmente no que diz respeito à formação de habilidades cognitivas e sociais dos alunos. Na teoria vygotskiana é enfatizada a importância da interação social no processo de aprendizagem, destacando que o desenvolvimento ocorre por meio da mediação e da zona de desenvolvimento proximal. Dentro desse contexto, o jogo pedagógico se apresenta como uma ferramenta essencial para estimular o aprendizado significativo, pois cria situações desafiadoras e promove a participação ativa dos alunos. Nesses pontos de vista, as questões de pesquisa que norteiam este estudo são as seguintes:

- De que forma o jogo pedagógico contribui para o desenvolvimento cognitivo e social do aluno?
- Como a mediação docente no uso de jogo pedagógico pode influenciar na motivação do aluno para a aprendizagem?

Diante dessas indagações, centradas na busca de respostas, esta pesquisa se justifica porque partimos da premissa de que a incorporação do jogo pedagógico no processo de ensino-aprendizagem representa uma prática eficiente para favorecer o aprendizado significativo ao aluno. A partir dessa perspectiva, estabelecemos como objetivos deste estudo a) analisar o papel do jogo pedagógico no desenvolvimento cognitivo e social do aluno a partir da teoria socioconstrutivista de Vygotsky; e b) investigar como a interação mediada pelo jogo pode favorecer a aprendizagem e a internalização de conceitos, considerando a relação entre linguagem, imaginação e desenvolvimento do aluno.

A estrutura deste artigo está organizada em três partes, assim definidas: A primeira parte compõe esta introdução. A segunda parte apresenta o apoio teórico. A última parte é composta pelas considerações finais. As referências finalizam este trabalho.

Fundamentação teórica

Lev Semenovich Vygotsky¹⁴, nascido em novembro de 1896, na cidade de Orsha, em Bielorrússia, tornou-se um renomado professor e psicólogo na primeira metade do século XX, cujo mérito se estende até os dias de hoje. Infelizmente, fragilizado pelas mazelas da tuberculose, veio a falecer, em Moscou, ainda muito jovem com 37 anos de idade, em junho de 1934. Suas obras foram reconhecidas como um grande referencial teórico na área da Psicologia e da Pedagogia, e tem sido considerado, quase unanimemente, como o mais notável teórico nas noções sobre o desenvolvimento da inteligência e da aprendizagem na criança. Por fim, nessa mesma direção, cabe mencionar ideias importantes de Vygotsky para o processo educativo: “a sua proposta de uma construção social do conhecimento enfatizando os aspectos interacionais, a presença do outro, a mediação da linguagem e a promoção do desenvolvimento via aprendizagem” (Freitas, 1998, p. 9).

Os estudos de Vygotsky contribuíram muito para a compreensão do processo de construção de conhecimentos e de desenvolvimento intelectual da criança¹⁵, e também sobre o papel do brincar nesse desenvolvimento. Assim, concordamos com Friedmann (1996, p. 35), quando diz que “as ideias de Vygotsky e seus discípulos a respeito do jogo são muito significativas”. Neste sentido, Vigotsky

¹⁴ Ao longo do texto, é usada a grafia do nome do autor dessa forma “Vygotsky”. No entanto, de acordo com os autores consultados, também é assinalada a grafia “Vigotsky” nas citações e na referência.

¹⁵ Embora Vygotsky faça alusão às crianças da fase Pré-Escolar, apropriamo-nos de suas ideias, neste trabalho, para evidenciar a importância do jogar;brincar no desenvolvimento dos indivíduos também na faixa etária do Ensino Fundamental.

(2007, p. 112) enfatiza que “é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança”. Dessa forma, observa-se que “o desenvolvimento humano, o aprendizado e as relações entre desenvolvimento e aprendizado são temas centrais nos trabalhos de Vygotsky” (Oliveira, 1997, p. 56).

Além desses temas, Vygotsky foca a questão do papel do brinquedo¹⁶ no desenvolvimento da criança. Os jogos tornaram-se fontes de pesquisa em diversas áreas de conhecimento, principalmente na da Psicologia, devido a suas influências no processo de desenvolvimento do indivíduo, e pela motivação que tais atividades podem propiciar ao indivíduo que joga. Friedmann (1996, p. 35) menciona que, para Vygotsky, “o jogo ‘é essencialmente desejo satisfeito’ originado dos ‘desejos insatisfeitos’ da criança que se tornam afetos generalizados”. Por conseguinte, é fundamental que se atente para as seguintes observações sobre o ato de brincar no desenvolvimento da criança:

Primeiro, ele não é o aspecto predominante da infância, mas é um fator muito importante do desenvolvimento. Em segundo lugar, quero demonstrar o significado da mudança que ocorre no desenvolvimento do próprio brinquedo, de uma predominância de situações imaginárias para a predominância de regras. E, em terceiro, quero mostrar as transformações internas no desenvolvimento da criança que surgem em consequência do brinquedo (Vigotsky, 2007, p. 120-121).

A partir dessa perspectiva, o brincar é uma forma de atividade que satisfaz certas necessidades da criança, as quais se alteram no decorrer de sua maturação e exercem influência no seu desenvolvimento (Vygotsky, 2007). Por isso, para entendermos o desenvolvimento da criança e seu avanço, é preciso levar em conta as suas “necessidades e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação [...], porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos” (Vygotsky, 2007, p. 108). Por esse viés, os jogos pedagógicos podem ser considerados como recursos incentivadores, de modo a incitar a motivação do aluno para agir e aprender, mediante o ato de jogar. A partir dessa perspectiva, “jogar no âmbito de escola é muito diferente de jogar em outro lugar, porque o jogo utilizado como meio didático não apresenta o caráter de ‘jogo pelo jogo’, mas sim de uma motivação para certas aprendizagens” (Dinello, 2011, p. 13).

Do ponto de vista pedagógico, o aspecto lúdico do jogo auxilia o aluno a relacionar ideias, desenvolver as habilidades de comunicação oral e escrita, fortalecer as relações sociais, construir seu próprio conhecimento, entre outras competências, tendo em vista que “ao brincar, a criança não está preocupada com os resultados. É o prazer e a motivação que impulsionam a ação para explorações livres” (Kishimoto, 2014, p. 143).

Diante dessas considerações, “a aprendizagem depende em grande parte da motivação: as necessidades e os interesses da criança são mais importantes que qualquer outra razão para que ela se ligue a uma atividade” (Friedmann, 1996, p. 55). Nesse contexto, o jogo pedagógico deve ser incorporado à sala de aula como um recurso capaz de estimular ações eficazes no processo de ensino e aprendizagem, favorecendo uma interação significativa entre o aluno e o aprendizado por meio do brincar. Desse modo, o professor deve criar uma situação para incentivar os alunos a pensarem sobre o assunto abordado e motivá-los para participarem ativamente das aulas, visto que compete ao professor não só fazer com que o aluno pense e assimile o conteúdo, mas que também o vivencie emocionalmente. Nesse sentido, Vigotsky (2010, p. 144) também pondera que o mestre deve ater-se em relacionar um novo conhecimento com a emoção, caso contrário o saber torna-se alheio à experiência do aluno. Por conseguinte, Vigotsky (2010, p. 145) afirma: “O momento da emoção e do interesse deve necessariamente servir de ponto de partida a qualquer trabalho educativo”.

¹⁶ No caso específico deste trabalho, o termo *brinquedo* é empregado no sentido de *jogo*.

Nesse sentido, no processo de ensino-aprendizagem por meio de recursos lúdicos pedagógicos, é necessário levar em conta as necessidades do aluno e os incentivos que o levem a agir.

Vigotsky destaca que “é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, em vez de uma esfera visual externa” (2007, p. 113). Dessa forma, considerando-se o jogo como algo importante no processo de desenvolvimento do indivíduo tanto nos aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos, é fácil concluir que o jogo pode ser um caminho de desenvolvimento intrapessoal do aluno. Nessa linha de raciocínio, compartilhamos com as ideias de Antunes (2013, p. 37) ao dizer que “o jogo é o melhor caminho de iniciação ao prazer estético, à descoberta da individualidade e à meditação individual”. Desse modo, “no jogo existe alguma coisa ‘em jogo’ que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação” (Huizinga, 2014, p. 4).

Partindo do pressuposto das necessidades do aluno, Vigotsky postula que “se não entendemos o caráter especial dessas necessidades, não podemos entender a singularidade do brinquedo como uma forma de atividade” (2007, p. 108). Sendo assim, é fundamental que o professor as conheça, tendo em vista que elas vão evoluindo no decorrer do desenvolvimento do aluno. Por isso, a intervenção do professor por meio de oportunidades para o aluno interagir e aprender é determinante para o êxito deste. Com isso, para que essas necessidades sejam supridas, várias formas de brincar e vários tipos de brinquedo podem ser utilizados pela criança. Nesse sentido, “a essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual – ou seja, entre situações no pensamento e situações reais” (Vigotsky, 2007, p. 124).

Sob esse ponto de vista, quando o aluno encontra condições adequadas no processo de ensino, que incentivam a busca por descobertas e a construção do conhecimento em situações de aprendizagem, seu desenvolvimento torna-se significativo. Nessa visão, conforme Brougère (1998), o objetivo é harmonizar a relação entre a criança e a educação, sem abrir mão de nenhum dos termos. Assim, o ato de jogar ou brincar é reconhecido como um fator essencial no desenvolvimento humano, desempenhando um papel de facilitador do desenvolvimento intra e interpessoal do aluno, tornando-se “a base das aprendizagens e da construção tanto de sua inteligência como de sua personalidade total” (Dinello, 2011, p. 87).

Outro ponto importante na aquisição do conhecimento que Vigotsky (2007) aponta é que o desenvolvimento da criança é construído por dois níveis: “o nível de desenvolvimento real” (p. 95) e “a zona de desenvolvimento proximal”¹⁷ (p. 97). A zona de desenvolvimento real é a do conhecimento já adquirido, é o que a criança já traz consigo até mesmo antes de frequentar a escola. A zona de desenvolvimento proximal é

a distância entre o nível de resolução de um problema (ou uma tarefa) que uma pessoa pode alcançar atuando independentemente e o nível que pode alcançar com a ajuda de outra pessoa (pai, professor, colega etc.) mais competente ou mais experiente nessa tarefa. Em outras palavras, essa ZDP seria o espaço no qual, graças à interação e à ajuda de outros, uma determinada pessoa pode realizar uma tarefa de uma maneira e em um nível que não seria capaz de alcançar individualmente (Antunes, 2015, p. 28).

Partindo dessa perspectiva, “o processo de ensino-aprendizado na escola deve ser construído, então, tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança” (Oliveira, 1997, p. 62). Dessa forma, o jogo pode criar condições para que determinados conhecimentos, previamente adquiridos, sejam consolidados no brincar, e que a mediação do

¹⁷ Em obra posterior do autor, consta o termo “[...] zona de desenvolvimento imediato, que no Brasil apareceu como zona de desenvolvimento proximal [...]”, p. XI Prólogo do tradutor: Paulo Bezerra.

VIGOTSKY, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

professor, neste caso, seja mais transformadora. Por conseguinte, “a intervenção de outras pessoas – que, no caso específico da escola, são o professor e as demais crianças – é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo” (Oliveira, 1997, p. 62).

Ao falar em brincar, logo se imagina que o aluno brinca apenas por prazer. Entretanto, o brinquedo, de acordo com Vigotsky (2007), não é definido apenas pelo prazer, por dois motivos. O primeiro é que “muitas atividades dão à criança experiências de prazer muito mais intensas do que o brinquedo” (Vigotsky, 2007, p. 107). Como exemplo ele cita o ato de chupar chupeta, embora isso não satisfaça a necessidade da criança. O segundo motivo é que “existem jogos nos quais a própria atividade não é agradável” (Vigotsky, 2007, p. 107). Para exemplificar, ele se refere a tipos de jogos que somente surtirão um efeito prazeroso se, e somente se, a criança os achar interessantes. Nessa perspectiva, “sob o ponto de vista disciplinar, nada melhor para a criança do que estar ocupada com aquilo que lhe interessa” (Almeida, 1974, p. 29).

Enquadram-se, nesta segunda razão, por exemplo, atividades que exijam esforços físicos para que se alcancem certos objetivos. Assim, o prazer não é a característica que melhor define o brinquedo nem é seu objetivo principal. Embora o prazer possa ser reconhecido como um elemento presente em muitos brinquedos, algumas vezes, estes, na visão de Vigotsky (2007), envolvem desprazer. No entanto, “as teorias que ignoram o fato de que o brinquedo preenche necessidades da criança nada mais são do que uma intelectualização pedante da atividade de brincar” (Vigotsky, 2007, p. 107).

Vigotsky defende que “a criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. Somente nesse sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança” (2007, p. 122). Com base nessa ideia, não há dúvidas do quanto necessário é o brinquedo para influenciar o desenvolvimento intelectual do aluno. Em vista disso, “para Vygotsky, o desenvolvimento humano é bem mais que simples e pura formação de conexões reflexas ou associativas pelo cérebro” (Antunes, 2015, p. 27).

Outro aspecto evidenciado por Vigotsky (2007, p. 109) é o fato de que “no brinquedo a criança cria uma situação imaginária”. Dependendo da idade, ao brincar e criar uma situação imaginária, a criança pode assumir diferentes papéis. Por exemplo, pode se tornar um herói/heroína, um rei/rainha ou até mesmo um animal. Ela pode mudar o seu comportamento e agir como se fosse mais velha do que realmente é. Nesse caso, a menina ao representar o papel de mãe, nas brincadeiras de casinha, ela irá seguir as regras de comportamento materno, agindo como se realmente fosse uma mãe. Nesse contexto, “o brincar da criança é imaginação em ação” (Friedmann, 1996, p. 35).

Assim, pode-se depreender que “o mais simples jogo com regras transforma-se imediatamente numa situação imaginária, no sentido de que, assim que o jogo é regulamentado por certas regras, várias possibilidades de ação são eliminadas” (Vigotsky, 2007, p. 112). Complementando essa ideia, Friedmann (1996, p. 35) afirma que “por meio dos jogos de regras, as crianças não somente desenvolvem os aspectos sociais, morais e cognitivos, como também políticos e emocionais”.

É no brincar, em situações imaginárias, que o aluno consegue ir além do seu comportamento habitual, atuando num nível mais avançado ao que ele se encontra. Como menciona Vigotsky (2007), “sob o ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato” (p. 124). Assim, em uma situação de brinquedo, a imaginação da criança representa, segundo Vigotsky, “uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais” (2007, p. 109). Nesse ponto de vista,

a concepção de Vygotsky sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado, e particularmente sobre a zona de desenvolvimento proximal, estabelece forte ligação entre o processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com seu ambiente sociocultural e com sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie (Oliveira, 1997, p. 61).

Enfim, mediante o exposto, tornamo-nos conscientes da importância que o jogo tem na vida do aluno em situações de aprendizagem. Com base nas ideias de Vygotsky, concluímos que, ao utilizar os jogos na sala de aula, o professor deve ter um propósito específico, que não o mero prazer e diversão, construindo “*um clima de relacionamento afetivo com os alunos*, fazendo com que os mesmos descubram em seu professor um efetivo ajudante, disposto a fazê-lo caminhar com eficiência e segurança” (Antunes, 2015, p. 33, grifos do autor). Para isso, “é preciso conciliar a presença do jogo, que responde à necessidade da criança, e o objetivo educativo, que não deve ser abandonado” (Brougère, 1998, p. 122).

Diante dessas concepções, o jogo pedagógico pode tornar-se um instrumento de mediação, pois, como advoga Vygotsky (2010), os instrumentos de mediação são objetos sociais e mediadores que têm relação com o indivíduo e o mundo, que possuem seus fins e são usados por outros membros do grupo social. O processo de mediação por meio de instrumentos é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, bem como atividades controladas pelos indivíduos. Assim, não só no trabalho, mas também na ação sobre o mundo para transformá-lo, o homem usa instrumentos.

Considerações finais

Este trabalho pautou-se na questão da aprendizagem no Ensino Fundamental estimulada pelo uso de jogo pedagógico à luz da teoria da aprendizagem e do desenvolvimento vygotskyana. Teve como objetivos a) analisar o papel do jogo pedagógico no desenvolvimento cognitivo e social do aluno a partir da teoria socioconstrutivista de Vygotsky; e b) investigar como a interação mediada pelo jogo pode favorecer a aprendizagem e a internalização de conceitos, considerando a relação entre linguagem, imaginação e desenvolvimento do aluno.

Vygotsky, ao longo de sua trajetória, contribuiu significativamente para a compreensão do desenvolvimento cognitivo da criança e do papel fundamental que a interação social desempenha nesse processo. Seu legado permanece relevante, especialmente no campo da educação, onde suas ideias continuam a influenciar práticas pedagógicas voltadas para a aprendizagem mediada. A construção social do conhecimento, um dos principais pilares de sua teoria, reforça a importância da linguagem e da interação com outros indivíduos na formação do pensamento e no avanço das habilidades cognitivas das crianças.

Dentre suas contribuições mais notáveis, destaca-se a valorização do brincar como elemento essencial no desenvolvimento da criança. Desse modo, Vygotsky compreendia o jogo não apenas como um meio de entretenimento, mas como um instrumento poderoso para a construção de significados, para a internalização de regras sociais e para o aprimoramento das funções psicológicas superiores. Assim, o jogo torna-se um recurso didático valioso, capaz de estimular a aprendizagem de maneira significativa e prazerosa, ao mesmo tempo em que respeita as necessidades e interesses da criança.

Além disso, sua teoria da zona de desenvolvimento proximal reforça a importância da mediação no processo educativo. Segundo essa concepção, entendemos que o aprendizado ocorre de maneira mais eficiente quando o aluno recebe apoio do professor ou de um colega mais experiente, permitindo que ele avance para níveis mais complexos de conhecimento. Assim, o papel do professor

transcede a mera transmissão de informações, assumindo a função de facilitador do aprendizado, criando desafios adequados às potencialidades dos alunos e promovendo o desenvolvimento por meio da interação e da colaboração.

Por fim, a compreensão de que o aprendizado e o desenvolvimento caminham juntos reforça a necessidade de estratégias educacionais que considerem a individualidade de cada aluno. O jogo, nesse contexto, não deve ser encarado apenas como uma atividade recreativa, mas como uma ferramenta pedagógica fundamental para estimular a criatividade, a socialização e a autonomia do aluno. Dessa forma, a teoria vygotskiana continua sendo um referencial teórico essencial para a educação contemporânea, demonstrando que a aprendizagem significativa acontece por meio da interação e da construção coletiva do conhecimento.

Reconhecemos, portanto, que o uso do jogo não é a única solução para um ensino produtivo, nem a única estratégia motivadora para a transmissão dos saberes linguísticos, tampouco substitui outros recursos. Contudo, destacamos que essa abordagem pode se configurar como uma alternativa valiosa, integrando a metodologia de qualquer professor do Ensino Fundamental. Isso porque a prática do ensino mediado pelo jogo pedagógico estimula a imaginação, a criatividade, o senso crítico, a socialização e o desenvolvimento do aluno.

Referências

- ALMEIDA, P. N. de. *Dinâmica lúdica: técnicas e jogos pedagógicos*. São Paulo: Edições Loyola, 1974.
- ANTUNES, C. *Vygotsky, quem diria?!*: em minha sala de aula. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- ANTUNES, C. *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BROUGÈRE, G. *Jogo e educação*. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- DINELLO, R. A. *Expressão ludocriativa*. Tradução: Luciana Faleiros C. Salomão. Uberaba: Universidade de Uberaba, 2011.
- FREITAS, M. T. de A. Apresentação. In: FREITAS, M. T. de A. (Org.). *Vygotsky um século depois*. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998. p. 9-11.
- FRIEDMANN, A. *Brincar: crescer e aprender – O resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna, 1996.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens*: o jogo como elemento da cultura. Tradução: João Paulo Monteiro. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- KISHIMOTO, T. M. Bruner e a brincadeira. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). *O Brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 2014. p. 139-153.
- OLIVEIRA, M. K. de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.
- VIGOTSKY, L. S. *Psicologia pedagógica*. Tradução de Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- VGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Enviado em 30/04/2025

Avaliado em 15/06/2025

MÚSICA, EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR

Diego Armando da Silva e Silva¹⁸
Isaque Pinho dos Santos¹⁹
Alvaro Itauna Schalcher Pereira²⁰
Jose Weliton Aguiar Dutra²¹

Resumo

A música faz parte da vida do educando, dessa forma trabalhar a música no espaço escolar pode trazer uma série de benefícios no processo de escolarização. No presente artigo, é discutido a importância da música no ensino, seus benefícios e aspectos na educação, no processo de desenvolvimento da inteligência e na integração do ser. É apresentado também uma abordagem documental regulatória do ensino de música no Brasil. Por meio deste artigo, busca-se instigar propostas em sala de aula, realização de projetos e intervenções escolares visando à promoção da música como uma estratégia no escopo educacional.

Palavras-chave: Educação Musical. Aprendizagem. Educação Infantil.

Abstract

Music is part of the student's life, so working with music in the school space can provide a series of benefits to the schooling process. This article analyzes the importance of music in teaching, its benefits and aspects in education, in the process of development of intelligence and in the integration of the being. A regulatory documentary approach to music teaching in Brazil is also presented. Through this article we seek to encourage proposals in the classroom, carrying out school projects and interventions aimed at promoting music as an educational strategy.

Keywords: Musical education. Learning. Early Childhood Education.

Introdução

A música contribui de diferentes formas na formação do indivíduo, ela está ligada aos valores culturais, tais como a literatura, folclore, arte, dança, festas. A música mostra a criança o sentido de cooperação, parceria, ajuda no desenvolvimento psicomotor, pois trabalha os movimentos, trabalha a interação social dos envolvidos, estimula sensações, dentre outros. Trabalhar a música no espaço escolar traz uma série de benefícios citados anteriormente, levando em conta que é uma ferramenta que faz parte da vida do aluno antes mesmo do seu processo de escolarização.

Busca como objetivo geral entender sobre a importância da música no ensino, seus benefícios e aspectos na educação infantil, como objetivo específico esta pesquisa pretende mostrar a importância da musicalização no processo de desenvolvimento da inteligência e a integração do ser, explicar a contribuição do ensino de música no processo aprendizagem, desenvolvendo com isso os aspectos psicomotores, cognitivo/ linguístico, relacionar os documentos oficiais que regulam o

¹⁸ Especialização em Docência no Ensino Superior. Graduado em Licenciatura em Música (UEMA) e em Pedagogia (FLAED). Docente da Universidade Estadual do Maranhão e do Centro Universitário Planalto do Distrito Federal.

¹⁹ Especialização em Ciências da Natureza, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho (UFPI) e Ensino de Ciências e Matemática (IFMA). Docente do Centro Universitário Planalto do Distrito Federal - UNIPLAN - Campus Codó-MA.

²⁰ Mestre em Química pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Professor efetivo da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

²¹ Doutor em Engenharia e Ciência de Alimentos. Docente Permanente do Programa de Pós- Graduação - Doutorado em Ensino da Rede Nordeste de Ensino –RENOEN. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT.

ensino de música no país como leis, decretos, resoluções e sua relevância no processo ensino aprendizagem; explicar através da revisão de literatura como utilizar a música no processo ensino aprendizagem de forma a desenvolver um processo cognitivo eficaz.

É notável a importante contribuição da música no processo de ensino aprendizagem, mas por outro lado, é necessário que haja a revisão dos métodos utilizados em sala de aula, o preparo e capacitação do profissional, as variadas atitudes voltadas para o aspecto didático-pedagógicas e os deveres atitudinais que competem ao docente uma vez relacionados ao uso dos conteúdos disciplinares.

É importante destacar que para que haja a inserção do ensino musical é preciso “superar” as dificuldades externas que podem ser encontradas tanto no espaço familiar quanto no espaço escolar, tais como, infraestrutura, a falta de espaço, a falta e a insuficiência de material pedagógico, materiais de qualidade ou que pelo menos venham suprir as demandas diárias.

Através desta pesquisa busca-se instigar as propostas em salas de aula, em realizações de projetos e/ou intervenções escolares da rede pública, as quais inserem a educação musical, e com essa pesquisa relacionar as metodologias utilizadas com as experiências do educador musical.

Desde os povos é visível a presença da música, sendo uma arte que influência na formação do ser humano. É um objeto imprescindível na formação da criança como ser humano, a fim de quando se tornar adulta, atinja sua maioria intelectual e exerça sua criatividade de maneira crítica e livre, proporcionando também o descobrimento do seu corpo como mecanismo utilizado na música.

Breve histórico da música no Brasil

A palavra música derivada do latim “*música*”, e do Grego *mousike tekhnē*, “arte das musas”, sendo considerada a manifestação por excelência das divindades protetoras das artes. A música é uma combinação harmoniosa e expressiva, é um conjunto de sons, ritmos e melodias. Para Lazzetta (2001), “ela se constitui numa das mais ricas e difundidas atividades culturais da sociedade atual, enquanto, por outro, ela conserva um caráter de abstração que resiste a qualquer definição fechada ou precisa”.

A nossa proximidade com música ainda é algo superficial, pois a compreensão rasa e a nossa compreensão acerca da música se dá através de modo sensitivo e emotivo, ela é considerada como uma ciência, uma arte, assim como afirma Barbosa (2016), que a música é considerada uma arte a partir do momento em que si dá para relacionar elementos musicais com matemática e física, e que a música tem o poder de acalmar, trazer alegria, faz com que a pessoa venha refletir através das letras e anima conforme o ritmo, sendo essencial na vida de cada ser humano.

O histórico da música no Brasil se deu através da chegada da metrópole portuguesa, as músicas dos colonizadores eram executadas em solos e coros, sendo acompanhados pela dança, pelos gestos e movimentos corpóreos como o bater palmas, os pés, e com a utilização de diversos instrumentos trazidos da metrópole como flautas, apitos, cornetas, chocinhos, varetas e tambores. Sendo importante também destacar a forte influência da música indígena já presente em 1500, com a junção de elementos artísticos diversos elaborados, tais como a flauta, pau-de-chuva, chocalho e uruá.

Além da cultura musical indígena, os negros também possuem forte influência musical no que tange o cenário brasileiro, com suas músicas de ritmo frenético, agitado e com a utilização de instrumentos basais. A música africana foi preservada através dos quilombos, surgindo assim as primeiras músicas afro-brasileiras: o afoxé, jongo, lundu, maracatu, maxixe, samba e outros gêneros

futuros. As junções desses elementos artísticos com as culturas diversas, misturada com os elementos europeus, africanos e indígenas, deram origem ao que conhecemos hoje como música brasileira.

Sendo assim, a música pode agir no ser humano nas suas relações pessoais, nos relacionamentos como um ser capaz de entender, transformar e idealizar o seu cotidiano, para Moraes (1983), a música propõe novas maneiras de pensar e sentir, com invenção de linguagens ela poder representar, transfigurar e transformar o mundo.

Em relação ao ensino de música na educação, não há esclarecimentos ou registros que possibilitem de fato a inserção da música no Brasil. Em meados do século XX, esta metodologia era utilizada com o intuito de ensinar os alunos a tocarem instrumentos ou era utilizada nos ensinamentos cristãos por padres jesuítas e como exemplo de manifestação cultural através da entidade cultuada, segundo Godoi (2011).

Godoi (2011) ainda afirma que somente em 1854, por decreto real, foi regulamentado o ensino de música no Brasil, a música não era altamente popularizada como na contemporaneidade. Embora não houvesse uma formação profissional dos professores, ainda assim a música era usada como um instrumento de controle para com os alunos, com os ensinos de canto e a utilização de instrumentos musicais, porém ainda não havia o uso da prática educativa nesse âmbito.

Um dos pontos históricos da Educação Musical no Brasil foram os Jesuítas e suas metodologias, segundo Ribeiro (2005) a história da educação no Brasil se inicia no final do Séc. XV e início do Séc. XVI com os Jesuítas, que tiveram grande importância na educação brasileira, referente aos povos que aqui habitavam, a população indígena, sendo o principal objetivo dos Jesuítas aculturar os índios, mesmo não sendo uma tarefa fácil, eles usaram uma forma de instrução verbal, a metodologia utilizada foi à catequese, onde eles empregavam um conjunto de métodos rigorosos que tinha a intenção de conversão e catequização dos índios à religião imposta pelo catolicismo vindo de Portugal.

Fonterrada (2008), reforça que o ensino da música se dava pelo canto, como foi citado anteriormente, os curumins eram treinados, e faziam apresentações auto europeus, sendo provavelmente a primeira proposta pedagógica em educação musical no Brasil, em que os curumins das missões católicas eram doutrinados e aprendiam música e autos europeus.

Dados a tantos estudos pode-se observar que os primeiros educadores musicais no Brasil foram os Jesuítas, e até hoje se vê alguns vestígios de formas educacionais, esse período foi de total relevância para a propagação da música no Brasil, ficou como marco histórico.

A música no contexto escolar

A música desempenha um papel importante no processo de aprendizagem, isso faz da escola um ambiente mais hospitalar, alegre e receptivo, o ensino de música nas escolas pode transformar e estimular o aluno a ser dedicado, responsável, obedecendo regras, isso o torna mais atento, estimulado, criando várias experiências que enriquecem a relação entre as pessoas.

A música no ambiente escolar visa incentivar os alunos no estudo, buscando proporcionar conhecimento, incentivando o saber, construindo e fazendo notório todo o aprendizado, mesmo lidando com indivíduos diferentes o objetivo é fazer com que o aluno se sinta alegre, tenha emoção ao estudar, e que no final que se misture os saberes e contemple algo belo e prazeroso.

A música é algo de total relevância na vida do indivíduo, todos ouvem, compartilham, apreciam música no seu dia a dia, mas poucos sabem como ela é importante e fundamental no processo de socialização, Brito (2003) nos fala que, é difícil encontrar uma pessoa que não tenha uma

conexão com a música de alguma forma, seja tocando, escutando ou cantando, e que por vezes essa ligação com a música nos surpreende de tal forma que quando nos damos conta estamos solfejando, cantando ou até mesmo assobiando uma canção, que parece “cola” pois não sai da cabeça.

A música é forte pelo fato de ser um instrumento na socialização e interação no processo ensino-aprendizagem, com isso a musicalização vem sendo utilizada como estratégia de ensino, essa proposta vem ganhando espaço nas escolas, pois a música propicia no indivíduo experiências marcantes, que por si só já possui um significado imensurável, produz várias sensações, tendo o poder de acalmar ou excitar, podendo trazer lembranças, produzir risos, e isso pode influenciar bastante no processo de desenvolvimento da criança.

Pesquisas mostram que crianças que desenvolvem um trabalho musical apresentam um melhor desempenho no meio escolar, na sociedade, na vida como um todo, geralmente apresentam notas significativas com relação a aptidão escolar. Seria de grande importância que as entidades escolares incentivassem o ensino musical ou mesmo a inserção da música no ambiente escolar, pois assim possibilitaria trabalhar a interdisciplinaridade e agregá-la as demais disciplinas, despertando assim o interesse pelo gosto musical do aluno e seu desenvolvimento escolar e social.

Barboza (2016), afirma que a música também pode ser utilizada em diferentes momentos do processo de ensino-aprendizagem, podendo através disso permitir avanços no desenvolvimento lúdico, criativo, emotivo, cognitivo e psicomotor do aluno, essa diversidade musical não pode ser medida de forma genuína, mas o educador pode contribuir para um trabalho de educação musical de qualidade e mostrar multiplicidade em sala de aula para a evolução do conhecimento estudantil.

Diante do que o autor expressou, é importante destacar que a música, além de contribuir para a facilitação e aprimoramento do aprendizado, ela também exerce no próprio aluno a autonomia, a subjetividade, fazendo com que ele desenvolva sua criatividade, trabalhe a sua liberdade de expressão através de diferentes expressões artísticas provenientes da música. Rosa *apud* Brito Rosa (1990, p. 22-23), enfatiza que no âmbito do espaço escolar “a linguagem musical deve estar presente nas atividades, através de exercícios ginásticos, rítmicos, jogos, brinquedos e roda cantadas, em que se desenvolve a linguagem corporal, numa organização temporal, espacial [...]”

É importante que as crianças tenham contato com a arte da música desde a infância, e que ela seja inserida no currículo escolar, pois tem importante papel no processo de formação do indivíduo, quando uma criança canta, faz sinais, gesticula, apresenta a letra de uma música, isso favorece e estimula, contribui de forma criativa para a interiorização de determinados modelos de adultos em grupos sociais.

Muitos professores usam o ensino de música em sala de aula no processo de alfabetização, brincando com as letras em forma de música, isso cativa mais a atenção dos alunos, as canções trazem uma mensagem educativa, formando hábitos, atitudes e comportamentos: escovar os dentes, lavar as mãos antes de lanchar, respeitar o seu colega, obedecer o farol, as letras das canções podem trazer consigo as comemorações relativas ao calendário do ano letivo simbolizando o dia do soldado, dia dos pais, dia do estudante; com isso vem a memorização de datas, cores e letras do alfabeto.

Muitas instituições procuram integrar a linguagem musical ao contexto educacional, usando o trabalho realizado na área musical com as demais áreas do conhecimento, isso agrupa muito valore a escola, tornando as disciplinas mais próximas, intercaladas, porém outras instituições encontram dificuldades, porque existe uma defasagem entre o trabalho realizado na área da música e nas demais áreas do conhecimento, e para haver um progresso a música não pode ser tratada como um produto pronto, tem que ser vista como uma linguagem cujo conhecimento se constrói.

Diante disso Brasil (1998) reforça que, o trabalho com a música é um meio de expressão entendível e forma de conhecimento compreensível para bebês e crianças, incluindo aquelas que apontam problemas especiais, e a linguagem musical é um importante meio para o desenvolvimento da expressão, da autoestima, do equilíbrio, do conhecimento de si mesmo, e ainda é um forte influenciador para a interação social.

A atividade musical na escola não tem como objetivo necessariamente formar músicos profissionais, mas sim proporcionar as crianças um contato com o universo da música, que auxilia tanto no seu desenvolvimento como na sua aprendizagem. Os professores são peças fundamentais para o ensino aprendizagem dos alunos, as temáticas influenciam os alunos a aprenderem mais e mais sobre a música, e ao longo dos anos no Brasil os avanços têm ocorrido na formação e ação do educador musical, novos trabalhos e práticas educativas na educação infantil foram sendo organizadas, trazendo consigo conquistas para o ambiente escolar.

No entanto, ainda existe uma grande deficiência na formação desses professores de educação musical, muitos não são formados, e não estão aptos a desenvolverem este trabalho, por vezes professores de outras matérias tem dado aula de educação musical, sem nenhum embasamento, acabam que por euforia ou por achar algo fácil se equivocando.

Um professor para dar aula de educação musical precisa ter uma boa formação, com um leque de estratégias para desenvolver esse conhecimento, possuir uma boa compreensão teórico e prático sobre as atividades educacionais, desenvolver o lado psicomotor e ajudar os alunos a pensarem, relacionar a música com assuntos cotidianos e outras matérias, corroborando para isso Nóvoa (1995) afirma que não se constrói formação apenas por acumulação de técnicas, cursos ou conhecimento, mas sim através de uma postura crítico reflexiva sobre a construção das práticas com reconstrução constante de uma identidade pessoal.

A inserção da música no ensino formal no Brasil

Em 1961 foi criada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, a Lei nº 4.024 que arregimentava todos os níveis de ensino, de acordo como diz Queiroz e Marinho (2009), o texto da lei “não faz nenhuma referência ao termo educação musical”, a citação que fica mais próxima do campo da música nesse documento é a do artigo 38, parágrafo VI, que fala entre as “normas” que devem ser analisadas e observadas “na organização do ensino de grau médio”, as “atividades complementares de iniciação artística”. Quando se fala em iniciação artística não se tem uma definição bem clara sobre o assunto, não permite uma relação objetiva nem retilínea com a educação musical.

Com a lei nº 4.024/61, a Educação musical veio em substituição ao canto orfeônico, o responsável por inserir o canto orfeônico nas escolas foi Heitor Villa-Lobos durante o período do governo de Getúlio Vargas, com essa lei houve uma mudança no modelo educacional relacionado à música dentro das escolas, que passou do canto orfeônico para a educação musical. Penna (2004) descreve sobre a mudança:

[...] a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024, promulgada em 1961 após longo processo de gestação, iniciado em 1946, em decorrência da Constituição estabelecida nesse mesmo ano. Essa LDB é a primeira Lei de alcance nacional que pretende abordar todas as modalidades e níveis de ensino, além de sua organização escolar (PENNA, 2004b, p. 20).

Nesse período houve apenas a mudança na nomenclatura que era Canto orfeônico e passou a ser Educação Musical, mas na escola nada mudou, as propostas continuaram as mesmas.

A lei n. 5.692/71 substituiu educação musical por educação artística, só que a diferença da educação musical para educação artística é que foi incrementado quatro áreas artísticas segundo a Lei: Música, Artes Plásticas, Artes Cênicas e Desenho, com essa Lei ficou explícito que o professor deveria ter o domínio sobre essas quatro áreas, o que lhe causaria uma sobrecarga, comprometendo o ensino e desenvolvimento dos alunos e da disciplina, havendo também uma incapacidade dos cursos de formação superior que não chegavam a ter um aproveitamento significativo no que diz respeito à formação dos professores.

Dentro desse contexto Loureiro (2003) descreve que, mesmo com a Lei nº 5.692 de 1971, ainda a problemas com a formação e preparação dos professores do ensino das artes, e que os professores que tiveram essa formação polivalente pouco puderam contribuir para o desenvolvimento do ensino da música nas escolas públicas.

Na década de 1970 a 1980 surge a formação específica em cada área, o curso de licenciatura em artes plásticas, artes cênicas e música. Com a Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEB), a educação artística é substituída pela disciplina arte, Penna (2004) deixa um pouco mais clara a compreensão dessa Lei, visto que ela gera muitas interpretações, descreve que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Lei 9394 – art.26, parágrafo 2º), isso garantiu um espaço para arte na escola, incluindo a educação artística no currículo pleno.

A educação musical esteve presente nas escolas, isso não podemos negar, no entanto a Lei 9.394/96 veio com uma nova proposta de consolidar a educação musical nas escolas, colocando a mesma como evidência, fato que não pode ser consolidado por conta da formação específica na área que era muito escassa de profissionais, algumas medidas foram tomadas pelo governo federal, como aulas de música nos finais de semana, projetos como o Mais Educação e Escola Aberta, mas não alcançaram o disposto em lei.

Em 18 de agosto de 2008 foi aprovada a Lei 11.769 alterando a Lei (LDB n. 9.394/96), com a inclusão do parágrafo sexto no artigo 26 da LDB, “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular que trata o inciso 2º desse artigo, mas observa-se que a educação musical é escassa nas escolas públicas do Brasil, e que costuma ser substituída por artes plásticas, já nas escolas particulares na sua maioria tem ensino de arte, mas não é vinculado ao ensino de música.

A lei 11.769/08 deveria ser contemplada plenamente em 2012, mas a realidade é totalmente diferente, muito ainda precisa ser feito, precisa-se ter um avanço acerca da educação musical nas escolas, muitos debates serão realizados ainda, e acredita-se que ao longo dos anos possamos ter um cenário melhor para desenvolver uma prática educacional musical superior ao cenário atual.

A importância da música no processo de ensino-aprendizagem

Como já visto anteriormente, a música é uma ferramenta que contribui para a formação pedagógica, intelectual e social da criança. É por meio dela que a criança pode interagir, socializar, relaxar a mente e até mesmo se concentrar, pois ela proporciona essas sensações e medidas comportamentais. Brasil (1998), descreve que “a música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio”. Conforme também apontado por Tennroller e Cunha (2012), a música ocupa um papel importante no desenvolvimento do ensino/aprendizagem das crianças, ajudando na formação das crianças no processo de movimento, atividades dirigidas ou de recreação.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Recnei (1998), pesquisadores e estudiosos vêm traçando paralelos entre o desenvolvimento infantil e o exercício da expressão musical, resultando em propostas que respeitam o modo de perceber, sentir e pensar de cada fase, e contribuindo para que a construção de conhecimento dessa linguagem ocorra de modo significativo.

De acordo com o Recnei (1998), os objetivos gerais da educação infantil devem se organizar de modo que as crianças desenvolvam a capacidade de:

Utilizar as diferentes linguagens (musical, corporal, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva (RECNEI, 1998, p.63).

Nesse sentido, o ensino musical se faz importante pois a criança tem a necessidade de utilização desse meio como forma de explorar o ambiente em que vive, a fim de construir sua autonomia, produzir conhecimento, raciocínio, desenvolver e estimular seu sistema sensorial, além de estimular a sua criatividade e expressão corporal. Por isso, é necessário que haja a inserção do ensino musical na educação infantil, pois a presença de sons melodiosos faz com que os alunos interajam, sintam-se tranquilos, levemente naturais e aprendam sem pressões, sendo algo que naturalmente faça parte da comunicação social., (ALENCAR, 2018; TENNROLLER e CUNHA, 2012).

Vale ressaltar que as atividades que envolvem música são uma excelente fonte de trabalho escolar, servem para auxiliar no processo de formação da criança e na compreensão da linguagem musical. É dever do profissional saber utilizar o instrumento que é a música de forma que consiga favorecer reflexões críticas aos alunos, utilizando de ferramentas musicais para com o ambiente de modo que compreendam a linguagem musical.

Além desses atributos no processo de ensino-aprendizagem, a música é utilizada no ambiente escolar como mecanismo para o desenvolvimento no conhecimento vocabulário e linguístico, como afirma Feldman e Lima (2013); pois na presença de sons o aluno se familiarizará com eles, dessa forma há a possibilidade de desenvolver a audição e, posteriormente, o desenvolvimento da linguagem matemática e científica.

Além de ser uma auxiliadora imprescindível no desenvolvimento, colabora no descobrimento de uma segunda língua, tendo em vista, que haverá a aproximação com os reflexos sonoros eminentes de outras culturas, oferecendo dessa forma, variadas maneiras de conhecer culturas e diferentes realidades. Entretanto, cabe salientar que, a utilização da música no processo ensino-aprendizagem se faz de acordo com a necessidade do docente em ensinar e a do aluno em aprender, devendo ser utilizada como objeto de vantagem na sala de aula, de uso pedagógico utilizado para moldar o “sujeito” no seu ambiente de aprendizagem e de modo algum como objeto de repreensão.

Diante disso Alencar (2018), no contexto pedagógico afirma que, todas essas vantagens podem ser utilizadas na sala de aula, podendo até assumir um papel de prêmio para uma sala disciplinada, mas nunca como punição, pois esse não é o seu objetivo.

Categoricamente, o autor reforça que a música também vem sendo utilizada como sinônimo de bem-estar no trabalho, nos demais grupos sociais e em diversas atividades terapêuticas, como elemento estimulante e auxiliador na manutenção e promoção da saúde mental e corporal, (G1, 2013). Partindo desse pressuposto, a introdução da música na sala de aula não deve ser limitada apenas como

utilização de atividade lúdica, mas, como uma ferramenta de melhoria nas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, como técnica de memorização de conteúdo.

Para aliar a música ao ensino é necessário que haja o engajamento do profissional com o educando, pois essa interação entre professor e aluno transfere a interatividade e dinamização no processo, e isso de certa maneira atrai o aluno à música, e ela, por sua vez faz o seu papel como mediadora; intensificadora dos aspectos sensitivos, afetivos, estéticos, comunicativo, criativo, integralizadores, promotores, sensoriais, imaginário, ativo e reflexivo.

É importante destacar que todo esse processo da música em sala de aula só funcionará, de fato, se houver o compromisso entre a escola e o docente, é certo que há o despreparo em muitas escolas e por parte de muitos professores, apontando o principal culpado a ausência de capacitações e a insuficiência de profissionais aptos para o ensino, além da disponibilidade de tempo que não é o suficiente.

Para Andrade (2012) a escola deveria intervir e auxiliar nessa dificuldade, que é trabalhar a música no ambiente escolar, e apresentar subsídios para que os educadores compreendessem a necessidade em trabalhar a música com às disciplinas, inserindo esse contexto em suas aulas de modo que visasse a mudança afim de melhorar o processo ensino-aprendizagem.

Considerações finais

O presente trabalho buscou compreender os aspectos favoráveis que o ensino através da música pode proporcionar aos educandos, assim como também questionar a importância dela no aprendizado infantil e em como a sua inserção há de contribuir no seu papel social e pedagógico, além de frisar a sua importância como instrumento de ensino didático-pedagógico.

Há, como a própria pesquisa cita, questão das dificuldades da inserção do ensino musical, tanto na sua realização, quanto no incentivo por parte do governo, em alguns momentos é citado também a falta de recurso mesmo quando essa metodologia já está inserida nas atividades pedagógicas em realizações de atividades aplicadas pelo professor em sala de aula. É notável na pesquisa a relevância da legislação onde fala da importância do aprimoramento de uma especialização ou uma formação para aqueles que optam por trabalhar o ensino musical em sala, mas não são formados na área.

Desta forma, a conclusão deste trabalho possibilitou uma compreensão mais ampla sobre a importância da música no aprendizado, através das pesquisas realizadas de como o ensino musical vem contribuindo na formação dos alunos no seu desenvolvimento pedagógico e no crescimento quanto sujeito social. É importante destacar neste trabalho que a música, uma vez utilizada como ferramenta é tida como um meio facilitador que auxilia e proporciona uma melhoria para o ensino-aprendizagem em vários aspectos.

Referências

- ALENCAR, Shirley Correia. **A utilização da música como ferramenta no ensino-aprendizagem.** SD. 2018. Disponível em: <http://www.construirnoticias.com.br/a-utilizacao-da-musica-como-ferramenta-no-ensino-aprendizagem/>. Acesso em: 03 de out. 2023.
- ANDRADE, Anniely da Silva. **A música como instrumento facilitador da aprendizagem na educação infantil.** SD. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1327/1/PDF%20-%20Annielly%20da%20Silva%20Andrade.pdf>. Acesso em: 03 de out. 2023.
- BARBOSA, Marize Ferreira Dos Santos. **A importância da musicalidade e da música nas turmas da Educação Infantil.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Centro de Educação - Curso de Pedagogia). 15. Jun. 2016. Disponível em: <http://monografias.ufrn.br/jspui/handle/123456789/4448>. Acesso em: 23 de nov. 2023;

- BEM ESTAR, G1. **Música acalma, estimula a memória, alivia dores e ajuda no exercício físico**. Disponível em: <http://g1.globo.com/bemestar/noticia/2013/06/musica-acalma-ajuda-na-atividade-fisica-e-tambem-pode-aliviar-dores.html>. Acesso em: 04 de out. 2023.
- BRASIL. Educação, Ministério e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental; **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1.
- BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm. Acesso em: 06 jun. 2023.
- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1998 c. Vol: III.
- Conselho Nacional de Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf>. Acesso em: 29 de jul. 2023.
- DOS SANTOS, Vinícius Fagundes; SUANNO, João Henrique. Educação infantil, música e transdisciplinaridade–tessituras pertinentes na contemporaneidade. **Revista Interação Interdisciplinar (ISSN: 2526-9550)**, v. 4, n. 1, p. 36-48, 2020.
- FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: Um ensaio sobre música e educação**. 2.Ed. São Paulo: Unesp; Rio de Janeiro: Funarte,2008.
- FRANCO, Pedro Silveira; AMENT, Mariana Barbosa. A importância e os benefícios da Educação Musical na infância. **Educação-Dossiê: Estudos interdisciplinares em educação musical. Revista Científica do Claretiano**, v. 7, n. 3, p. 103-113, 2017.
- GODOI, Luis Rodrigo. **A importância da música na educação infantil**. Universidade Estadual de Londrina, Londrina 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/LUIS%20RODRIGO%20GODOI.pdf>. Acesso em: 20 de nov. 2023.
- LAZZETTA, Fernando. Universidade de São Paulo, USP. Departamento de Música (ECA, PEPG Comunicação e Semiótica – PUCSP). **O que é a música (hoje)** . 2001. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/prof/iazzetta/papers/forum2001.pdf>. Acesso em: 20 de nov. 2023.
- LOUREIRO, Alice Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas – São Paulo. Ed. Papirus. 2003.
- MORAES, J. Jota. **O que é música**. 2º ed. São Paulo: Brasiliense: 1983. Disponível em: http://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/MORAES-O_Que_e_Musica.pdf. Acesso em: 25 de nov. 2023.
- NOVOA, Antônio (Org.). O passado e o presente dos professores. In: **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora,1995.
- PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth D. **Desenvolvimento humano**. Artmed editora, 2013.
- PENNA, Maura. **A dupla dimensão da política educacional na escola: I – Analisando a legislação e termos normativos**. Revista ABEM, vol. 10. Porto Alegre, p. 19-28.
- QUEIROZ, L. R. S; MARINHO, V. M. **Práticas para o ensino da música nas escolas de Educação básica**. Música na Educação Básica, n. 1, pp. 60-75, 2009
- RIBEIRO, Vera Maria Masagão (coord.). **Educação de Jovens e Adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental**. São Paulo: Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa, Informação; Brasília: Ministério Da Educação E Do Desporto, 2005.
- TENNROLLER, Daiane Cristina; CUNHA, Marion Machado. **MÚSICA E EDUCAÇÃO: a música no processo ensino/aprendizagem**. v.3, n.3, p. 33 - 43, 2012 Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/974/646>. Acesso em: 03 de out. 2023.
- Enviado em 30/04/2025
Avaliado em 15/06/2025

TERMOS DO TRANSPORTE E DA HOTELARIA MARCADOS NO DICIONÁRIO DE APRENDIZAGEM DE LE

Glauber Lima Moreira²²
Elaíne Regina Muniz Araújo²³

Resumo

Este artigo aborda a Lexicografia no Turismo tendo por objetivo a análise de termos específicos nas subáreas de transportes e hotelaria *utilizando como ferramenta o dicionário Señas 2013, essa escolha foi pautada pela importância desses termos no vocabulário da Língua Espanhola (LE), considerando, especialmente, sua relevância para a indústria do turismo, um campo de estudo e prática onde o conhecimento da língua é crucial.

Palavras-chave: Lexicografia; Turismo; Dicionário Señas.

Resumen

Este artículo aborda la Lexicografía en Turismo con el objetivo de analizar términos específicos en las subáreas de transporte y hotelería utilizando como herramienta el diccionario Señas 2013. Esta elección estuvo guiada por la importancia de estos términos en el vocabulario de la Lengua Española (LE), considerando, especialmente, su relevancia para la industria del turismo, un campo de estudio y práctica donde el conocimiento del idioma es crucial.

Palabras clave: Lexicografía, Turismo e Diccionario Señas.

Introdução

A Lexicologia, disciplina que faz parte das Ciências do Léxico, é a área linguística que estuda e descreve o léxico que compõe uma língua (Biderman, 2001). A importância do léxico reside na sua capacidade de evidenciar, por meio dos dicionários e outras obras lexicográficas, as diversas situações linguísticas e extralingüísticas, contribuindo diretamente para o aprimoramento das informações da língua estrangeira e da língua materna nessas obras lexicográficas.

Os dicionários de línguas são obras que registram o conjunto do léxico de um idioma. É a mais prototípica das obras lexicográficas, pois oferecem uma vasta compilação de palavras e os seus significados, usos e variações, por exemplo. Além de atuar como uma ferramenta essencial para a aprendizagem e para o ensino de línguas, o dicionário também desempenha um papel crucial na preservação do patrimônio linguístico e cultural de uma comunidade. Nesse sentido, ele possibilita uma compreensão mais profunda da língua ao fornecer as informações detalhadas sobre a etimologia, os sinônimos, os antônimos e os contextos de uso das palavras, por exemplo.

²² Mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará UECE. Doutorado em Traducción y Ciencias del Lenguaje pela Universitat Pompeu Fabra (UPF) com título reconhecido na área de Letras e Linguística - Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Pós-doutorado realizado junto ao Grupo de Pesquisa Seminario de Lexicografía Hispánica, Departamento de Filología Española, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación da Universidad de Jaén (Espanha), sob a tutória da Profa. Dra María Águeda Moreno Moreno. Professor de espanhol do Curso de Bacharelado em Turismo da Universidade Federal do Piauí - UFPI. Membro pesquisador dos Grupos de Pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinar em Turismo - EITUR/UFPI; Lexicología, Terminología e Ensino - LETENS/UECE. Líder do Grupo de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem de Léxico e de Espanhol como Língua Estrangeira (GREPELE/UFDPPar-CNPq). Universidade Federal do Delta do Parnaíba

²³ Graduada em Turismo pela Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPPar), Campus Ministro Reis Velloso - Parnaíba - PI. Estuda o léxico e o uso do dicionário como ferramenta para o ensino e aprendizado de línguas, como bolsista do programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFDPPar). Membro do Grupo de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem de Léxico e de Espanhol como Língua Estrangeira (GREPELE).

Além disso, a lexicografia não se restringe apenas à coleta e organização de palavras, mas, também, investiga as relações entre elas, como sinônimos, antônimos, polissemia, entre outros aspectos semânticos e pragmáticos da língua, por exemplo. A representação dos elementos linguísticos nos dicionários fornece uma visão detalhada das situações cotidianas, influenciando diretamente a forma como a língua é ensinada e aprendida. Dessa maneira, a lexicografia não só contribui para a aprendizagem do vocabulário, mas também para o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes de línguas estrangeiras (Rodrigues-Pereira, 2019).

Como sabemos, o dicionário pedagógico é um instrumento educacional que auxilia no aprendizado do indivíduo, pois através dele é possível obter informações como, por exemplo, expressões idiomáticas, aspectos culturais e aquisição de novos vocábulos. Com isso, consolida-se como um elemento de essencial importância no progresso da competência linguística de um idioma, materno ou estrangeiro, podendo auxiliar no uso e da compreensão do léxico de forma mais dinâmica.

Diante do exposto, o dicionário familiariza o consulente aos diversos aspectos culturais que permeiam em uma determinada sociedade através das suas informações necessárias e pertinentes ao conhecimento do idioma, tendo em vista que o torna capaz de compreender os seus costumes e aspectos linguísticos que, por sua vez, contribuem para uma comunicação mais adequada e eficiente na língua meta (Isquierdo; Krieger, 2004).

Este artigo está organizado da seguinte maneira, a saber: após essa breve introdução sobre a temática do estudo, apresentamos os apontamentos teóricos, seguidos dos aspectos metodológicos. Na sequência, temos a análise e discussão dos verbetes do transporte e da hotelaria selecionados para compor o *corpus* do estudo. Finalmente, são tecidas as considerações finais a partir da análise dos dados construídos para este artigo.

O uso do dicionário na sala de aula

A implementação de políticas públicas educacionais se fez imperativa para transformar o dicionário numa ferramenta pedagógica no ambiente escolar, propiciando, assim, o efetivo desenvolvimento das habilidades linguísticas necessárias para o conhecimento de um idioma.

Com a inclusão do dicionário no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), em 2012, percebeu-se a necessidade de serem aprofundados os estudos e os trabalhos sobre esse gênero textual (Pontes, 2008). O dicionário é uma obra didática que perpassa as informações linguísticas, pois, dentre algumas delas, ele explica também os seus contextos de uso, apresenta os conteúdos culturais e históricos de uma sociedade, ademais de encontrarmos nele as inúmeras informações extralingüísticas incorporadas à microestrutura dessas obras lexicográficas (Fechine; Pontes, 2011).

No âmbito escolar, a obra lexicográfica visa auxiliar os professores e alunos a aprender e a conhecer as palavras e a saber identificar as informações contidas em cada verbete. Esses recursos servem para contribuir no processo de aquisição do desenvolvimento intelectual, profissional e social do consulente.

O conhecimento de um código linguístico envolve diversos caminhos, métodos, recursos e diferentes estratégias de aprendizagem. Entre os recursos didáticos essenciais para o bom desenvolvimento do processo do conhecimento de uma língua, seja materna ou estrangeira, destaca-se o uso efetivo e consciente do dicionário. Este é considerado uma ferramenta significativa que motiva o ensino e a aprendizagem eficazes durante o processo de aprendizagem do idioma, como no caso do espanhol.

É relevante ressaltar que a busca pelo dicionário, tanto por falantes estrangeiros quanto por falantes nativos de uma língua, é um fenômeno que ocorre em função de diversos e diferentes objetivos. Os falantes nativos empregam-no com uma perspectiva direcionada à verificação ortográfica e às suas transformações (entre outros motivos), ao passo que os estrangeiros o utilizam com o propósito de melhorar a compreensão e produção linguísticas (Rodrigues-Pereira, 2019).

Os teóricos Sanmartín Sáez (2017) e Zavaglia; Nadin (2019) apresentam o dicionário como uma ferramenta útil e eficaz para o estudante, nativo e estrangeiro, e, exclusive, todo e qualquer consultante, cuja obra contribui em adquirir conhecimentos sintáticos, semânticos, lexicais, e socio pragmáticos, também conhecidos como conteúdos culturais e/ou enciclopédicos.

Metodologia e construção da amostra

Este estudo trata-se de uma análise descritiva-qualitativa, fundamentado em uma seleção de fontes científicas, incluindo artigos, livros, monografias, teses e trabalhos de conclusão de cursos de graduação. Esses materiais foram cruciais para compreender como a língua é utilizada na cultura da língua espanhola, e como esses elementos são representados no dicionário, contribuindo para uma visão abrangente do turismo, especialmente nas áreas do transporte e da hotelaria. A escolha criteriosa dessas fontes contribuiu significativamente para a qualidade, veracidade e fidedignidade na análise realizada das informações marcadas nos verbetes.

A presente investigação analisa 5 verbetes, sendo 2 de transportes e 3 de hotelaria. O estudo objetiva contribuir para um entendimento mais amplo do papel dos elementos incorporados na microestrutura lexicográfica no processo da aprendizagem do espanhol. Ao conduzir essa análise, foi possível aprofundar o entendimento lexical e identificar as ligações culturais e sociais inerentes aos diferentes termos turísticos.

Cabe dizer que, para a organização da discussão e melhor visualização da análise dos verbetes, na seção a seguir, foram utilizadas as seguintes cores como aspecto semiótico para que o leitor compreenda claramente: a cor verde indica o verbete escrito de acordo com as informações extraídas do dicionário Señas (2013). As análises dos verbetes, considerando as contribuições deste estudo, foram sinalizadas na cor amarela.

Análise e discussões dos verbetes²⁴

1) transportes

Segundo Cocco (2011), o termo *transporte* tem as suas raízes etimológicas no verbo *transportar*, originário do latim *transportare*, que significa levar algo de um lugar para outro. O referido termo surgiu no século XV como substantivo e começou a ser utilizado somente no século XVIII.

Originando-se da necessidade de deslocamento, a atividade turística influencia e impacta profundamente a vida humana, seja por meios rodoviários, ferroviários, aeroviários e hidroviários, onde cada modal necessita de diferentes elementos para o seu funcionamento. Palhares (2009, p. 20) relata que “qualquer um que já tenha saído em viagem, de férias ou a negócios, sabe que, para alcançar seu destino, precisa utilizaram meio de transporte: automóvel, ônibus, avião, trem, navio, etc”.

²⁴ Extrato do Relatório de Pesquisa de Pibic-Af/UFDPar – Ações Afirmativas.

A escolha de um meio de locomoção depende das características das regiões e de outros fatores determinantes como, por exemplo, o tempo, a distância, o conforto, a utilidade, a segurança, o preço, os serviços oferecidos, o atendimento, além do nível social, político, cultural e econômico do usuário que é capaz de influenciar na escolha do transporte a ser utilizado (Meguis, 2021).

O sistema de transporte turístico é a estrutura composta por serviços e equipamentos de um ou mais meios de transportes necessários para a realização do deslocamento dos turistas e viajantes. Sabemos que o transporte facilita o acesso aos destinos turísticos, tornando mais acessível para os viajantes e, por isso, é, sem dúvida, uma parte significativa na experiência turística. Nesse universo de viajantes, o transporte é, portanto, o meio que liga o local de residência permanente (a origem) a um centro turístico (destino), por exemplo.

Como podemos observar, o transporte é indispensável para o turismo, pois ele se torna um grande aliado ao mercado turístico ao ser necessário para a locomoção do visitante/turista nos espaços que ele desenvolve as suas experiências turísticas no destino escolhido.

A seguir, apresentamos os verbetes analisados na área de transportes: a) *autobús* e b) *tramvia*:

a) ***autobús***

au·to·bús |autoβús| **m.** Vehículo de gran capacidad que se usa para el transporte de personas dentro de las poblaciones: *la conocí en la parada del ~; los autobuses pasan por esta calle cada diez minutos.* = *autocar, bus, ómnibus.* □ El plural es *autobuses.*
ônibus

Fonte: Dicionário Señas (2013).

O verbete do termo *autobús*, no início da sua apresentação, a palavra-entrada está separada em forma silábica, e logo em seguida observamos a sua classe gramatical. Como podemos observar, a marcação da sua definição é de forma objetiva e direcionada aos leitores aprendizes “*Vehículo de gran capacidad que se usa para el transporte de personas dentro de las poblaciones*”.

Em seguida, o verbete apresenta dois exemplos de uso. O primeiro exemplo demonstra um aspecto de encontro *la conocí en a parada del...*, e já no exemplo seguinte, observamos a presença de uma condição comum e cultural ao conter a informação de horário *los autobuses pasan por esta calle cada diez minutos*, o que pode ser observado na frequência de tempo que ele circula nas cidades.

Nesse sentido, a nosso ver, são poucas as informações contidas no verbete e que poderiam ser ampliadas para melhor compreensão do consultante. É essencial, assim, incluir mais exemplos de uso com o objetivo de fomentar o uso adequado do termo por parte, sobretudo, dos aprendizes de espanhol como, por exemplo, o alunado do curso de Turismo, levando em consideração que o termo *autobús* pode ser utilizado como transporte turístico dentro de um destino.

Diante da nossa análise, propomos o seguinte modelo de verbete:

au-to-bús | *autoBús* | m. Vehículo de gran capacidad que se utiliza para el transporte de personas dentro de las poblaciones: *la conocí en la parada del autobús en la calle Mallorca; los autobuses pasan por la avenida Industria a cada diez minutos; fui a la playa de Mar Bella, en Barcelona, en autobús; iré al Museo del Prado en autobús; exploré la ciudad de Madrid en autobús.* ⇒ autocar, bus, ómnibus. El plural es **autobuses.** □ ônibus

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Como vemos, a inclusão de três novos exemplos de uso possibilitará, ao consulente iniciante, uma visão ampliada da utilização para o uso do termo *autobús* para outras atividades do dia a dia, incluindo esses passeios em formas de lazer, onde podemos ver que o transporte em questão pode ser utilizado para várias atividades como “*fui a la playa ...*”, “*iré al museo en ...*”, “*exploré la ciudad en ...*” destacando que, quanto mais exemplos de uso o dicionário incorpora na microestrutura, mais podemos perceber a dimensão de um determinado verbete que tem diversas utilidades, ultrapassando a visão linguística.

A seguir, apresentamos a análise do verbete *tranvía*.

b) ***tranvía***

tran·ví·a | *trambía* | m. Vehículo que circula por vías en las calles de una ciudad: *ya no quedan tranvías en las calles de Madrid; en los grabados antiguos se observa la Puerta del Sol atravesada por tranvías y coches.* □ **bonde**

Fonte: Dicionário Señas, 2013.

É importante destacar que a elaboração de um verbete de dicionário de aprendizagem direcionado aos aprendizes de espanhol como língua estrangeira (ELE) é um processo que demanda, de certa forma, uma maior atenção nas particularidades e diferenças culturais do idioma em estudo, evidenciando a complexidade envolvida na criação dos verbetes que compõem um repertório lexicográfico.

Na sua definição lexicográfica, o verbete de *tranvía* fornece informações de maneira objetiva e generalizada, com a seguinte descrição: “*Vehículo que circula por vías en las calles de una ciudad*”. Observando as informações do enunciado definicional, identificamos que o primeiro exemplo de uso é “*ya no quedan tranvías en las calles de Madrid*”.

No segundo exemplo de uso, “*en los grabados antiguos se observa la Puerta del Sol atravesada por tranvías y coches*”, faz-se referência a algo comum no cotidiano local da época e informa um ponto turístico importante e muito conhecido. Em fotografias antigas, é possível observar a *Puerta del Sol* atravessada por bondes e carros, uma particularidade marcante daquele período. Esses registros históricos demonstram que *tranvía*, cuja tradução para o português é “bonde”, era amplamente utilizado na cidade de Madrid.

Diante da nossa análise, propomos o seguinte modelo de verbete, a saber:

tran-ví-a | trambía | m. Vehículo utilizado para la circulación de personas y mascotas en las calles de una ciudad: *ya no quedan tranvías en las calles de Madrid; en los grabados antiguos se observa la Puerta del Sol atravesada por tranvías y coches; vamos en tranvía a la Universitat Pompeu Fabra; Pablo coge un tranvía con la ayuda de su perro guía.* □ bonde.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

A adaptação da definição do verbete *tranvía* para "Vehículo utilizado para la circulación de personas y mascotas en las calles de una ciudad" melhora, a nosso ver, significativamente a compreensão do termo, contribuindo na compreensão e uso do referido termo por parte dos estudantes estrangeiros. A definição original, ou seja, "Vehículo que circula por vias en las calles de una ciudad," poderia ser interpretada de maneira muito reduzida, excluindo, possivelmente, o transporte de mercadorias ou de outros usos possíveis.

Ao especificar que o termo *tranvía* é utilizado para a circulação de pessoas e animais de estimação, a nova definição elimina qualquer ambiguidade, deixando claro que o propósito principal deste veículo é o transporte de passageiros, descartando a possibilidade de transportar, por exemplo, animais de grande porte, por exemplo. Tal mudança, a nosso ver, torna a informação mais precisa e imediata para os leitores, sobretudo para os iniciantes, facilitando, dessa forma, o entendimento da função do *tranvía* no contexto urbano e o que pode ser transportado. Assim sendo, a adaptação proposta deste verbete reforça a relevância da informação cultural marcada na sua microestrutura, seja na definição ou nos exemplos de uso, proporcionando, dessa forma, uma compreensão mais imediata, clara e específica, ou seja, assumindo a função lexicográfica desses paradigmas no verbete.

2) hotelaria

Sobre a hotelaria, de acordo com a autora Ribeiro (2011), o seu surgimento ocorreu em paralelo às viagens empreendidas pelo homem, objetivando atendê-lo em suas necessidades primordiais de proteção, repouso, segurança, higiene e alimentação (2011, p.15). Ainda segundo a autora mencionada antes, o ato da hospedagem está diretamente ligado à evolução da humanidade no que diz respeito ao seu ato de deslocar-se e relacionar-se com as pessoas, com a natureza ou, ainda, por motivos comerciais, (Ribeiro, 2011, p.15).

Com o desenvolvimento e o crescimento do fluxo de turistas em todos os continentes, a partir do século XX, os meios de hospedagem passaram a ter que se adaptar para corresponder às exigências do mercado. É evidente a importância das hospedagens para a sociedade, pois, de certa forma, são a extensão ou substitutivo da residência que os visitantes deixaram temporariamente.

Atualmente, os meios de hospedagem são variados e atendem aos interesses de uma demanda exigente e segmentada. Há diversos tipos de meios de hospedagem, de acordo com o Sistema Brasileiro de Classificação dos Meios de Hospedagem (SBClass), com características próprias, voltados para atrair e satisfazer os diferentes tipos de hóspedes.

O SBClass reúne sete categorias de meios de hospedagem, sendo elas: Hotel, *Resort*, Hotel Fazenda, Hotel Histórico, Cama e Café, Pousada e *Flat*, os quais utilizam a simbologia de "estrelas" para diferenciar e classificar cada uma dessas hospedagens. O propósito da classificação, segundo Petrocchi (2007), é fomentar o crescimento da indústria hoteleira, organizando, categorizando e qualificando os meios de hospedagem no país, conforme os critérios de conforto, comodidade, serviços e atendimento oferecidos.

A classificação dos meios de hospedagem permite, ao cliente, uma maior confiabilidade no produto/serviço adquirido, bem como oportuniza a escolha antecipada da sua hospedagem, pois ele poderá basear-se em uma padronização para orientar a sua decisão. Os meios de hospedagem podem ser classificados de acordo com as características das suas instalações, em função do nível de conforto que oferecem, bem como pela qualidade de serviços e pelos preços cobrados. De maneira simplificada, a classificação dos meios de hospedagem serve como modelo para a padronização dos produtos e serviços hoteleiros, ademais de facilitar a sua fiscalização e manutenção do padrão de qualidade.

Ao conjunto de atividades específicas de um meio de hospedagem, que inclui desde o local de acomodação do hóspede até o sorriso e a cordialidade de um recepcionista, atribui-se o nome de hospedagem. Portanto, um meio de hospedagem é uma empresa comercial que vende, ao visitante, bens e serviços como, por exemplo, quartos, alimentos, bebidas e outros tipos que podem variar em função dos interesses de sua clientela.

Ao estudarmos os termos *hotel*, *hostelería* e *repcionista* utilizados na hotelaria, podemos compreender não apenas os diferentes tipos de acomodações disponíveis, mas, também, as expectativas dos viajantes em relação aos serviços oferecidos por cada meio de hospedagem, destacando as suas categorias e particularidades.

Na sequência, apresentamos a análise dos verbetes selecionados da área da hotelaria: a) *hotel*, b) *hostelería* e c) *repcionista*.

a) *hotel*

ho·tel |otél| m. Establecimiento que acoge a viajeros o visitantes y les ofrece camas y comidas a cambio de dinero: *acaban de llegar y todavía tienen que buscar un ~ para dormir esta noche; quisieron alojarse en un ~ de cinco estrellas de la capital.* ⇒ *hostal, hostería, pensión.* □ **hotel**

Fonte: Señas (2013).

A definição que o dicionário Señas (2013) traz para o termo *hotel* é “*establecimiento que acoge a viajeros o visitantes y les ofrece camas y comidas a cambio de dinero*”. Como vemos, segundo o enunciado definicional, tal termo implica em ser um lugar no qual as pessoas podem passar a noite e também obter alimentação, oferecendo uma comodidade para aqueles que estão de passagem ou de fato conhecendo o lugar.

No verbete em questão, percebemos que há outros estabelecimentos de meios de hospedagem como: “*hostal, hostería y pensión*” que se enquadram, em sua definição, sendo um lugar onde as pessoas podem passar a noite, apesar de que cada meio de hospedagem tem as suas particularidades. Destacando a disponibilidade e qualidade das instalações e dos serviços disponíveis, eles podem apresentar diferença de um meio de hospedagem para o outro, como: quartos, restaurantes, piscinas, *spas*, academia, estacionamento, *wi-fi*, serviço de quarto, entre outros.

Nessa situação, acreditamos que o verbete gera uma certa dificuldade de compreensão ao mencionar, sem uma introdução adequada, outros tipos de hospedagem como *hostal*, *hostería*, *pensión*. A referência a “*cinco estrellas de la capital*” foi feita sem esclarecer que esses outros tipos de meios de hospedagem podem não se enquadrar na categoria de *cinco estrellas*. Por isso, é necessário esclarecer que os meios de hospedagem mencionados atendem aos segmentos de públicos distintos, oferecem serviços variados que podem diferir significativamente dos estabelecimentos da categoria de cinco estrelas.

A classificação de *cinco estrellas*, exposta no verbete, se encaixa na categoria de luxo, o que diferencia dos demais meios de hospedagem mencionados no verbete. Cabe dizer que a categorização de um empreendimento hoteleiro pode ser determinada com base em diversos aspectos, como estrutura física, instalações, gama de serviços disponíveis, inclusive por conta do valor de venda das diárias, por exemplo.

Diante da nossa análise, propomos o seguinte modelo de verbete, a saber:

ho-tel [otel] m. Establecimiento que acoge a viajeros o visitantes y les ofrece camas y comidas a cambio de dinero: *acaban de llegar y todavía tienen que buscar un hotel para dormir esta noche; quisieron alojarse en un hotel de cinco estrellas de la capital; el hotel de cinco estrellas ofrece acomodaciones diferenciadas con algunas regalías, tales como acomodaciones de lujo, instalaciones de ocio, gastronomía exclusiva, etc. el hotel y el hostal son establecimientos diferentes.* => *hostal, hostería, pensión.* □ **hotel**

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Incluímos, no verbete *hotel*, dois novos exemplos de uso para esclarecer a respeito da classificação *cinco estrellas*. Essa ideia surgiu com o *Mobil Travel Guide*, atual *Forbes Travel Guide*. Essa divisão varia de país para país, onde essa classificação é concedida também por um órgão regulamentador do Ministério do Turismo (MTUR), e o SBClass é o órgão governamental responsável pela classificação dos hotéis do território brasileiro.

Diante do anterior, implementamos o seguinte aspecto cultural no verbete, a saber: *hotel de cinco estrellas ofrece acomodaciones diferenciadas con algunas regalías*, tais como: acomodações de luxo, instalações de lazer, gastronomia exclusiva e serviços específicos, destacando as características que um hotel de classificação de cinco estrelas poderá oferecer ao usuário. Sobre esse tema, Castelli (2003), declara que tais características citadas anteriormente são necessárias para que o cliente possa ter a oportunidade de fazer melhor a sua escolha, considerando o grau de conforto adequado de acordo com as suas necessidades e, com isso, tendo uma maior segurança em relação à qualidade dos serviços prestados no estabelecimento.

A seguir, apresentamos a análise do verbete da *hostelería*.

b) *hostelería*

hos-te-le-ri-a [ostelería] f. Conjunto de servicios que dan las empresas y personas que se dedican profesionalmente a acoger y alimentar a viajeros y visitantes a cambio de dinero: *la ~ es una de las mayores fuentes de ingresos de la economía española.* □ **hotelaria**

Fonte: Señas (2013).

O verbete *hostelería*, em sua definição, é explicado, para o usuário e/ou leitor, como um *Conjunto de servicios que dan las empresas y personas que se dedican profesionalmente a acoger y alimentar a viajeros y visitantes a cambio de dinero*. Logo a seguir, em seu exemplo de uso, o dicionário destaca um aspecto socioeconômico do termo, ou seja, *es una de las mayores fuentes de ingresos de la economía española*. Como podemos observar, a referida informação enciclopédica informa ao consultente que a hotelaria é uma das maiores fontes de renda da economia espanhola, enfatizando como o turismo é uma significativa fonte econômica do país.

Entretanto, o verbete apresenta uma perspectiva direta e vaga, sem especificar alguns tipos de hospedagens que poderiam ser incluídos na microestrutura. Nesse sentido, para tornar o verbete ainda mais claro, seria importante destacar especificamente como a hotelaria é realmente composta.

Diante do exposto, julgamos ser necessário o aumento de exemplos de uso, que tem como objetivo proporcionar ao usuário, em particular ao aprendiz da língua espanhola, uma visão mais ampla e detalhada sobre as opções de meios de hospedagem disponíveis no universo hoteleiro da língua estudada (Debove, 1971), ademais de proporcionar novas informações que não foram contempladas na definição.

Diante da nossa análise, propomos, a seguir, um modelo de verbete, levando em consideração a nossa análise feita anteriormente:

hos-te-le-ri-a [ostelería] f. Conjunto de servicios que dan las empresas y personas que se dedican profesionalmente a coger y alimentar a los viajeros y visitantes a cambio de dinero: *la hostelería es una de las mayores fuentes de ingresos de la economía española, la hostelería tiene una gran diversidad de opciones de alojamiento, tales como hotel, hostal, hostería, pensión.* □ **hotelaria**

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Muitos pesquisadores, por exemplo, Pontes (2012), Marcuscchi (2004), Rey Debove (1971, citado por Gelpí e Castillo, 2004), consideram relevante a inclusão de informações adicionais no verbete, como as de cunho cultural e enciclopédico, além do conteúdo já existente na definição com, por exemplo, o acréscimo de mais um exemplo de uso, a saber: *la hostelería tiene una gran diversidad de opciones de alojamiento, tales como hotel, hostal, hostería, pensión*. Esta informação adicional, a nosso ver, será de significativa utilidade para o consultente durante a leitura do verbete do termo *hostelería* na língua alvo.

Para o leitor do verbete, é importante que ele saiba a distinção do setor hoteleiro, pois é essencial que ele conheça cada tipo de estabelecimento e, com isso, possa atender melhor as especificidades e oferecer os serviços adequados às suas necessidades, segundo cada categoria (Menezes; Silva, 2013).

A seguir, apresentamos a análise do verbete *recepcionista*.

c) *receptionista*

re·cep·cio·nis·ta |rēθēpθionista| **com.** Persona que se dedica a recibir a los clientes de un establecimiento: *el ~ le dio el mensaje que habían dejado para él.* □ **receptionista**

Fonte: Señas (2013).

Na hotelaria, o receptionista transcende a definição proposta pelo dicionário Señas (2013), ou seja, *persona que se dedica a recibir a los clientes de un establecimiento*. A função do receptionista é muito mais abrangente, pois esse profissional exerce diversas responsabilidades, especialmente porque a recepção é a porta de entrada de um estabelecimento hoteleiro.

Receptionar é algo mais complexo do que supomos. É nesse momento que o hóspede é receptionado, formando a sua primeira opinião sobre a hospedagem, conforme informa Cândido e Vieira (2003). Por isso, a qualidade do atendimento, a cordialidade e a eficiência do receptionista têm um impacto significativo na experiência do hóspede. Além disso, no final da hospedagem, na hora do *check-out*, o hóspede também leva consigo uma impressão sobre o estabelecimento hoteleiro, baseada no atendimento recebido durante toda a estada.

Observamos que o dicionário Señas (2013) oferece uma definição bastante generalista para os estudantes de espanhol que o consultam. No entanto, ao considerar a perspectiva do aprendizado de um estudante de turismo que busca aprender a língua espanhola, torna-se evidente que essa definição pode ser vaga e insuficiente para descrever o termo *receptionista*.

Para Dias (2002, p. 39), a hospitalidade é, em um empreendimento hoteleiro, um fenômeno muito mais amplo e que não se restringe à oferta de abrigo e alimento ao visitante, mas, sim, o ato de acolher, no sentido mais amplo da palavra, o hóspede.

Diante da nossa análise, propomos um modelo de verbete para o termo em questão, conforme apresentado a seguir:

re·cep·cio·nis·ta **com.** Persona que se dedica a recibir a los clientes de un establecimiento: *el/la receptionista le informó el mensaje que habían dejado para él en la recepción; el/la receptionista puede proporcionar información crucial sobre la ubicación, los horarios de apertura de lugares turísticos, los servicios ofrecidos en la ciudad.* □ **receptionista**

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

No verbete prototípico, é possível observar que o/a termo *receptionista* se encaixa tanto no gênero masculino como no feminino, por isso incluímos o artigo *la* no primeiro exemplo de uso. Foi imprescindível adicionar mais um exemplo de uso para descrever/exemplificar o profissional em questão da hotelaria: *puede proporcionar información crucial sobre la ubicación, como horarios de apertura, los servicios ofrecidos*. Essas informações, a nosso ver, se fazem indispensáveis para o consulente, pois elas contribuem para a imagem positiva do estabelecimento e da própria região, no sentido de orientar sobre os serviços oferecidos no *vestíbulo* (salão) e, com isso, tal informação facilitará na compreensão do verbete e comunicação do consulente.

Considerações finais

Com base nos aspectos trabalhados e nos dados analisados na presente pesquisa, podemos entender que o uso do dicionário é uma ferramenta essencial no processo do aprendizado de idiomas. Defendemos, pois, que os educadores podem potencializar significativamente o progresso e o sucesso do ensino de línguas para os seus alunos, assim como, reconhecer e valorizar a presença do dicionário no ambiente educacional para promover uma educação linguística mais significativa.

Adicionamos mudanças nas definições e criamos alguns novos exemplos de uso, com o intuito de ajudar o conselente, estudante de espanhol no curso de Turismo, a compreender melhor os termos analisados e, inclusive, a saber usá-los em diversos contextos linguísticos. Dito de outra maneira, as modificações propostas objetivam a contribuir que o leitor do verbete conheça as particularidades dos termos ao se deparar com uma língua diferente da sua, processo necessário para o sujeito perceber as diferenças e semelhanças constituídas entre as línguas de partida e a de chegada.

Portanto, podemos concluir, com esta investigação, que o dicionário cumpre a sua função de produção, compreensão, preservação do patrimônio linguístico e cultural de uma comunidade. Ao observar as subáreas do turismo através dos termos analisados, direcionamos as características de duas formas: como elas são organizadas e como desenvolvemos um senso crítico em relação ao uso geral e especializado do termos voltados à área do turismo. Dessa maneira, ressaltamos a relevância de se considerar as variações regionais e contextuais dos termos utilizados, para garantir uma comunicação factual e inclusiva, propiciando uma abordagem mais holística, ou seja, integradora.

Por último, cabe dizer que somos conscientes que o dicionário Señas não foi pensado para a área do turismo, o que, nesse sentido, comprova a importância de elaborar um dicionário especialmente para essa audiência.

Referências

- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *A ciência da lexicografia*. ALFA: Revista de Linguística, São Paulo, v. 28, n. 1, 2001. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3676>. Acesso em: 21 out. 2024.
- BROW, Derek. *Language and Culture: An Introduction to the Social Psychology of Language*. Cambridge University Press, 1994.
- CAETANO, F. S. M. *O componente lexicultural em dicionários para aprendizes*. Entreletras. Araguaína/TO, v. 4, n. 2, p. 44-57, ago./dez, 2013.
- CANDIDO, Índio; VIEIRA, Elenara V. de. Gestão de Hotéis: técnicas, operações e serviços. Caxias do Sul: EDUCS, 2003.
- CASTELLI, Geraldo. *Administração Hoteleira*. São Paulo: Educs, 2003.
- COCCO, Rodrigo Giraldi. Verbetes. In: SILVEIRA, Mário Rogério (Org.). *Circulação, Transportes e Logística: diferentes perspectivas*. São Paulo: Outras Expressões, 2011. p. 613-614.
- DIAS, Célia M. Moraes (Org.). Hospitalidade: reflexões e perspectivas. São Paulo: Editora Manole, 2002. ISBN 85-204-1549-0.
- FECHINE, Lorena Américo Ribeiro; PONTES, Antônio Luciano. A construção verbal e visual dos verbetes de um dicionário monolingüe básico em língua inglesa. ReVEL, v. 9, n. 17, 2011. [www.revel.inf.br].
- GELPÍ, Cristina; CASTILLO, Núria. *Las Definiciones de Conceptos Especializados en Diccionarios Monolingües*. In: La Terminología Científico-Técnica, IULATERM, Barcelona, p. 209-216, 2001.
- ISQUERDO, A.N.; KRIEGER, M.G. *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Editora UFMS, 2004.
- MARCUSCHI, L. Antônio. *Produção textual: análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

- MEGUIS, Thiliane Regina Barbosa. *Transporte e turismo: um estudo sobre o deslocamento em Soure Marajó-Pará*. In: GT02 - As Ciências Sociais e os estudos de território, ambiente e turismo: desafios, limites e possibilidades. Anais do Congresso, Universidade Federal do Pará (UFPA), 2021.
- MENEZES, Paula Dutra Leão de; SILVA, Jéssica Cristina da. *Análise do sistema oficial de classificação dos meios de hospedagem do Brasil*. Disponível em: <<https://doi.org/10.28998/10.28998/RITURritur.V3.N1.A751pp.57-70751>>. Acesso em: 20 fev. 2025.
- PALHARES, Guilherme Lohmann. *Transportes Turísticos*. São Paulo: Editora Aleph, 2009.
- PETROCCHI, Mario. *Hotelaria: Planejamento e Gestão*. 2 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- PONTES, Antonio Luciano. *Dicionário para uso escolar, o que é como se lê*. Fortaleza: Editora da Universidade Federal do Ceará, 2008.
- PORTARIA N 100, DE 16 de Junho de 2011. Institui o Sistema Brasileiro de Classificação de Meios de Hospedagem (SBClass), cria o Concelho Técnico Nacional de Classificação de Meios de Hospedagem (CTClass e da outras providências.
- RIBEIRO, Karla Cristina Campos. *Meios de Hospedagem*. Manaus: CETAM - Centro de Educação Tecnológica do Amazonas, 2011. (Curso Técnico em Hospedagem).
- RODRIGUES-PEREIRA, Renato. *Lexicografia monolingue pedagógica e ensino do vocabulário*. Estudos linguísticos, São Paulo, v.49, n.1, p.265-283, abr. 2020. Disponível em: <https://www.academia.edu/74812190>. Acesso em: 21 out. 2024.
- SANMARTÍN SAÉZ, J. *O dicionário de turismo como ferramenta de aprendizagem de ELE*: entrevista com Julia Sanmartín Saéz. Caderno Virtual de Turismo, v. 17, n. 2, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.18472/cvt.17n2.2017.1416>. Acesso em: 21 out. 2024.
- ZAVAGLIA, C.; NADIN, O Lexicografia pedagógica. *Domínios de Linguagem*, v.12, n. 4, p. 1921-1933, 19 jan, 2019.
- Enviado em 30/04/2025
Avaliado em 15/06/2025

O ENSINO E O APRENDIZADO DE MÚSICA NA FASE ADULTA: ANÁLISE A PARTIR DO GRUPO DE ESTUDOS DE VIOLÃO NA CIDADE DE CODÓ-MA

Jerry Wendell Rocha Salazar²⁵
Ivanilson de Sousa Neves²⁶

Resumo

O artigo analisa o Grupo de Estudos de Violão (GEV) em Codó (MA), com dez integrantes entre 20 e 46 anos, de janeiro a junho de 2023. Investiga o impacto e a relevância da aprendizagem musical na fase adulta por meio de estudos em grupo. A pesquisa qualitativa, baseada em Carvalho (2017) e Dias (2014), utilizou questionário estruturado. Resultados indicam que o aprendizado musical e a metodologia em grupo promovem impactos significativos na vida adulta, incluindo benefícios no trabalho, lazer e autorrealização, além de fortalecer a relação dos participantes com a música e o ambiente de estudo.

Palavras-chave: Ensino de música. Fase adulta. Estudo em grupo.

Abstract

The article analyzes the Guitar Study Group (GEV) in Codó (MA), with ten members between 20 and 46 years old, from January to June 2023. It investigates the impact and relevance of musical learning in adulthood through studies in group. The qualitative research, based on Carvalho (2017) and Dias (2014), used a structured questionnaire. Results indicate that musical learning and group methodology promote significant impacts on adult life, including benefits in work, leisure and self-realization, in addition to strengthening the participants' relationship with music and the study environment.

Keywords: Music education. Adulthood. Study group

Introdução

Neste artigo, objetiva-se identificar por meio da metodologia do estudo em grupo, o impacto e a relevância do aprendizado de música na fase adulta. Para alcançá-lo, traçam-se os objetivos específicos organizados nos seguintes eixos: caracterização do perfil dos alunos; relação prévia com a música; análise da relação entre os integrantes do grupo de estudos de violão, o ambiente de estudo do grupo em si, e a relação destes com o professor.

O aprendizado de música é semelhante a qualquer outro, e possui suas peculiaridades que podem variar de indivíduo para indivíduo. O processo de aprendizado é, em termos gerais, uma criação de novas conexões neurais no cérebro. Segundo Oliveira et al. (2020), essas conexões são fortalecidas ou enfraquecidas dependendo da frequência e intensidade dos estímulos sensoriais aos quais o cérebro é submetido.

O domínio da prática e internalização de música, no entanto, tem algumas características próprias, pois envolve funções que estão relacionadas à cognição, percepção auditiva, coordenação motora e até nuances de cunho social. Além disso, existe outra variável nesta equação: a idade. Segundo Souza e Garcia (2014), à medida que envelhecemos, nossa forma de aprender muda; notoriamente, há diferenças na velocidade que se constata a efetivação da aprendizagem. Crianças e adolescentes, em geral, costumam ter mais facilidade para aprender, inclusive conteúdos relacionados a habilidades cognitivas múltiplas, como a música. Por outro lado, pessoas adultas tendem a

²⁵ Professor Adjunto da Universidade Estadual do Maranhão.

²⁶ Licenciado em Música pela Universidade Estadual do Maranhão.

desenvolver esse mesmo processo com uma velocidade diferente, o que pode levar alguns a se desestimularem no decorrer do estudo.

Ao estudar música em grupo, há uma tendência ao encorajamento pelo coletivo. Segundo Neves (2002), as relações interpessoais começam a fazer com que o tempo de aprendizagem seja um fator menos importante. É como dizer que a jornada se torna melhor, mesmo sendo mais longa, pois no grupo todos podem se reencontrar a cada aula e desfrutar da presença uns dos outros, além de compartilhar dificuldades de conquistas no desenvolvimento de habilidades no instrumento.

Em face do exposto, este estudo se debruça em identificar por meio do estudo em grupo, o impacto e a relevância do aprendizado de música na fase adulta e que para tal lança luz sobre a experiência de um grupo de estudos de violão na cidade de Codó - MA, formado por pessoas adultas com idades entre 20 e 46 anos. O grupo começou as atividades em abril de 2022, e tem se encontrado sem interrupções desde janeiro de 2023; seus encontros acontecem na residência de um dos alunos. Para esta análise, enfocou-se não apenas a eficácia do aprendizado e seus efeitos positivos, mas também a percepção da experiência do grupo com a música e seus possíveis impactos no desenvolvimento das habilidades socioemocionais, tanto a nível individual quanto grupal.

A motivação para o desenvolvimento desta pesquisa advém da experiência pessoal e profissional do autor/pesquisador, que participa do grupo de estudos mencionado como professor, e que ao perceber no decorrer do tempo de estudo, que os participantes estavam aprendendo de maneira diferente do que se costuma observar quando se ensina adolescentes ou crianças, resolveu por investigar o fato. A metodologia para o ensino de crianças e jovens não se aplicava a eles. Percebiam-se diversas peculiaridades no processo de ensino de música que implicam adaptações para que eles pudessem assimilar o conteúdo. Sendo observado também que era muito importante o momento de estudos em grupo, talvez mais ainda do que o conteúdo estudado.

Dessa forma entendemos que a metodologia de estudo de música em grupo pode propiciar um momento de conhecimento interpessoal entre os praticantes, tornando a aula um encontro agradável entre amigos e, consequentemente, um momento de estudo e aprendizagem de música. Assim sendo, queremos por meio da aplicação de questionário composto de perguntas fechadas, utilizando o Método Survey, com intuito de indagar aos alunos sobre seu processo de aprendizagem de música, sobretudo, sobre identificar os ganhos dessa aprendizagem para além do domínio da habilidade de tocar o instrumento e assim, comprovar ou não a hipótese de que o estudo de música em grupo propicia benefícios relacionais dentro do ambiente de estudo, fazendo com que haja um clima de descontração entre eles, alinhando isso ao aprendizado de uma nova habilidade.

A música na fase adulta

Apesar de tratar-se de uma temática extremamente relevante, foram encontrados poucos trabalhos disponíveis que tratam do ensino de música na fase adulta através do violão, e menos ainda com ênfase no desenvolvimento do processo de ensino em grupo e suas vantagens para os praticantes. Entre os poucos, o trabalho de Carvalho (2017), que tratou sobre o aprendizado de música na fase adulta, analisou fatores importantes para adultos estudarem um instrumento musical; a procura por novas aprendizagens e o gosto pela música foram os principais motivos. Algumas pessoas também resolveram estudar por que já tiveram contato com a música na infância e buscaram aperfeiçoar suas habilidades.

As principais dificuldades encontradas foram relacionadas a questões técnicas, devido à perda de flexibilidade e destreza das mãos e no dedilhar, comuns no avançar da idade. A maioria dos entrevistados deseja aprender essa nova habilidade para impulsionar e abrillantar suas vidas com a música, há também quem tenha expectativas de uma carreira musical profissional. Administrar tempo para praticar também foi um ponto que gerou certa dificuldade.

Ao refletir sobre o ensino de música na fase adulta, Dias (2014), destacou que a profissionalização não deve ser o principal objetivo para adultos. Em vez disso, é fundamental compreender os indivíduos envolvidos nesse processo de aprendizagem em seus contextos particulares, suas experiências e realizações. Nesse cenário, a abordagem amadura tem um papel importante, visto que nem todos os estudantes de música desejam seguir carreira na área. Assim, entende-se que a aplicabilidade do conhecimento musical em adultos vai por um caminho diferente da pretensão profissional, indicando que os adultos que procuram música, tem mais interesse em adquirir novas experiências e habilidades, ter momentos de lazer e realização pessoal, ou mesmo por hobby.

Metodologia

Como descrito na introdução, este artigo utilizou-se de um questionário estruturado para a coleta dos dados que foi aplicado aos alunos do GEV. Optou-se pela utilização de nomes fictícios para resguardar o anonimato dos participantes e assim favorecer conforto e segurança, de modo que pudessem respondê-lo honestamente em cada um dos itens.

Por tratar-se de um estudo exploratório de caráter qualitativo e quantitativo, entende-se como ferramenta mais adequada o Método *Survey*, pois por meio dele podemos identificar o que será descrito a partir da amostra disponível e também pelo fato de permitir analisar os dados considerados confiáveis (Moreira; Caleffe, 2006).

Geralmente conhecido como pesquisa de opinião, o método *Survey* equivale basicamente à realização de uma busca por entender as características de um determinado grupo através de suas percepções, procedimentos e carências. Segundo o dicionário Oxford (2006, p.620), *Survey* significa: observar, contemplar, pesquisar, fazer levantamento, inspecionar e mapear algo”. *Survey* é, em suma, uma metodologia de pesquisa que identifica “quem” ou “o quê” deverá ser apresentado por meio dos dados adquiridos através das respostas dadas às perguntas elaboradas pelo pesquisador sobre determinado tema.

No método *Survey*, realiza-se pesquisa descritiva, na qual se incluem questionários e entrevistas como instrumentos e procedimentos metodológicos. Segundo Moreira e Caleffe (2006), esse é o método mais comum para esse tipo de trabalho.

A elaboração do questionário deu-se pela observação de relatos feitos pelos estudantes no decorrer das aulas e fora delas, bem como mediante a percepção do pesquisador ao observar determinadas atitudes de indivíduos do grupo a cada nova fase do estudo e perceber como cada etapa influenciou desafiadoramente os mesmos. Além disso, outras pessoas que também fazem parte da academia em áreas distintas, sugeriram perguntas pertinentes para compor o corpo do questionário. Dessa maneira, o questionário foi organizado em quatro eixos: 1) Informações Pessoais, 2) Aluno e a música, 3) Aluno e o ambiente de estudo em grupo, e 4) Aluno e professor.

Para cada um destes foram elaboradas questões visando entender sobre as condições pessoais do aluno, gênero, faixa etária, ocupação profissional, escolaridade e também quais experiências prévias o aluno já havia tido com música e quais suas percepções sobre sua experiência atual de estudar música em grupo, além disso, saber se o aluno considerou satisfatória a experiência de tentar aprender um instrumento, bem como se pretende continuar ou não. Por fim, o eixo aluno e professor teve como objetivo entender se houve, por parte do professor, uma boa metodologia de ensino adaptada ao grupo. Torna-se imprescindível entender se o professor logrou êxito ao passar o conhecimento aos alunos; mas que isso, saber se o conhecimento exposto pelo professor foi internalizado pelos alunos.

Após a elaboração do questionário, foi necessária uma metodologia de aplicação que tivesse facilidade e praticidade de alcance para coleta. Uma maneira que fosse barata e efetiva e que não demandasse muito tempo dos alunos. O recurso escolhido foi o Google Forms, uma ferramenta gratuita da big tech Google, na qual pode-se elaborar questionários de pesquisa e gerar o link para que qualquer pessoa que receba tal link, possa ter acesso ao questionário, respondê-lo e enviá-lo. Após isto, em reunião com o grupo, foram lidas algumas das perguntas do questionário para que todos entendessem a ideia central da pesquisa e em seguida, foi feito o encaminhamento do link em grupo fechado na plataforma WhatsApp.

Após o recebimento do questionário, foi feita a observação das estatísticas geradas pelo próprio aplicativo do Google, e dado início à análise e discussão dos dados.

Histórico do grupo de estudos de violão

O grupo de Estudos de Violão foi inicialmente cogitado por um professor de zootecnia e sua esposa, agrônoma, ambos com pouca vivência e experiência musical, mas com interesse e desejo de aprender e se envolver com a música. Com essa intenção, fizeram contato com o autor deste texto, e foram iniciadas conversas informais, com outros amigos e membros da mesma igreja que frequentam, para juntos alinharem as disponibilidades e viabilizar a formação do grupo de estudos.

Assim, formulou-se o plano da formação de um grupo musical tendo o violão como instrumento de base. Nesse contexto, surge o Grupo de Estudos de Violão (GEV), daqui por diante mencionado somente pela sigla GEV.

A partir disso, planejaram-se os primeiros encontros que aconteceram no mês de abril de 2022, quando foram estudados desde os fundamentos do som até a origem dos nomes das notas musicais e os personagens históricos que influenciaram significativamente a música e seu desenvolvimento na cultura ocidental.

Outros indivíduos buscaram GEV, demonstrando interesse em estudar, e assim observou-se que o grupo foi se compondo por sujeitos com certas características em comum. Entre os dez alunos que fazem parte, todos maiores de 20 anos, boa parte são pessoas casadas e trabalham com uma jornada de 40 horas semanais, e todos gostam de música, e aparentemente, tinham o desejo, mas não tiveram a oportunidade de aprender o violão na infância e nem na adolescência e agora, já adultos, viram no grupo, uma oportunidade de realizar esse desejo.

A metodologia de estudos no GEV foi elaborada para atender os encontros programados semanalmente, no turno da noite, com duração média de duas horas e trinta minutos. Esse período de tempo foi proposto levando em consideração o público participante, com o objetivo de evitar a perda de atenção dos envolvidos e sempre com intervalo para o lanche e socialização. Ao iniciar cada encontro, é feito um breve relato do que ocorreu na reunião anterior. Essa prática visa relembrar os pontos abordados anteriormente e manter a continuidade dos assuntos discutidos, promovendo uma melhor compreensão do conteúdo e um acompanhamento mais efetivo do progresso dos participantes. O ambiente de estudo em grupo oportuniza a todos a exposição de suas dificuldades, preocupações e questões relacionadas ao uso do violão. Os recursos didáticos utilizados nas aulas incluíam o violão, quadro acrílico, pincel e apagador, uso de fascículos, vídeos instrutivos e o repertório do hinário do cantor cristão, que é um livro contendo hinos tradicionais evangélicos.

Os encontros foram acontecendo e aos 5 meses de estudo, já foi possível uma apresentação em um culto na igreja evangélica local que os membros do grupo frequentam. O GEV foi bastante elogiado pelo desempenho e incentivado a realizar outras apresentações. Após um período de recesso, continuou os estudos com aqueles que decidiram permanecer.

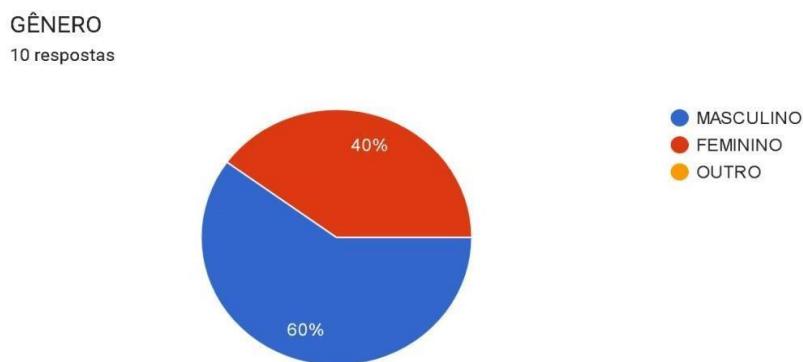
Para o autor deste texto, como professor, a experiência de ensinar adultos foi algo novo. Geralmente as pessoas interessadas em aprender música são crianças e adolescentes. Adultos quando gostam de música, em sua maioria, se consideram incapazes de aprender por já se sentirem velhos, seguindo o adágio popular “papagaio velho não aprende a falar”. É comum ainda que os pais que gostam de música e se consideram velhos demais para aprender, tentem colocar suas crianças nas aulas, com o desejo de se realizarem nos filhos. Ao notar o perfil dos primeiros alunos, a intenção do professor passou a ser manter o grupo somente com pessoas adultas justamente para mostrar que é possível desenvolver essas habilidades nessa fase da vida e mais que isso, ao aprender música, tornar o processo interessante e agradável aos estudantes.

Análise de dados

Os dados a seguir foram obtidos exclusivamente via questionário, não havendo qualquer outro instrumento de coleta. Todos os dez alunos aceitaram responder de forma honesta às questões, e por se tratar de um questionário anônimo, cada um deles sentiu-se à vontade para respondê-lo sem nenhum constrangimento.

Informações pessoais: O perfil dos alunos

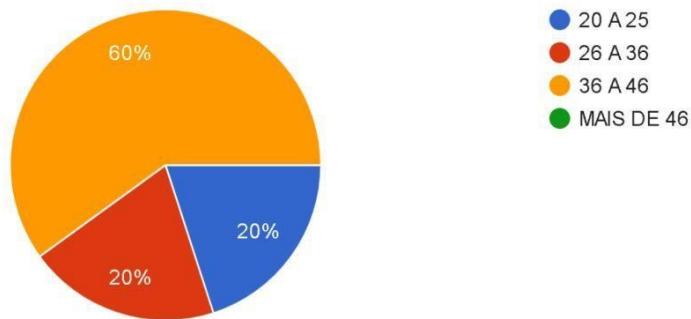
O primeiro eixo diz respeito a informações pessoais do aluno, tais como sua identificação de gênero.



Percebe-se que o grupo tem maioria de pessoas do sexo masculino, mas por se tratar de uma amostra de dez pessoas, pode se dizer que há um certo equilíbrio. Semelhante ao que foi constatado por Carvalho (2017) 55% de homens e 45% de mulheres.

FAIXA ETÁRIA

10 respostas



O segundo gráfico mostra a faixa etária, e trouxe uma informação interessante sobre o perfil do grupo. Nota-se que a maioria dos integrantes do grupo, 60% tem acima de 36 anos, enquanto que entre 20 e 25 anos, encontramos somente 20%, o que demonstra que o perfil do grupo em sua maioria é composto por pessoas mais maduras, assim como Carvalho (2017) também documentou.

INDIQUE A MELHOR RESPOSTA QUE DESCREVA SUA SITUAÇÃO ATUAL DE TRABALHO

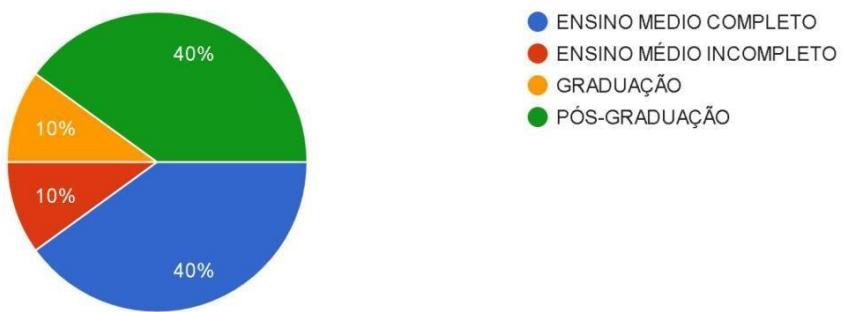
10 respostas



A questão acima trata da ocupação dos alunos. Somente 10% não estão trabalhando, e 60% trabalham em jornada de 40 horas. Tal informação pode significar que, predominantemente, os alunos têm pouco tempo para praticar o instrumento, o que pode ser um fator limitante no desenvolvimento da técnica.

GRAU DE ESCOLARIDADE

10 respostas



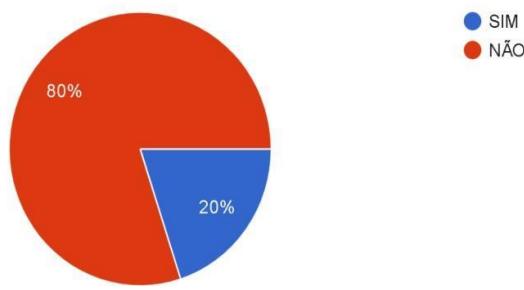
Nesse ponto, percebe-se que entre os alunos há uma quantidade significativa de indivíduos que possuem graduação e pós-graduação. Isso demonstra uma vivência dos mesmos com o conhecimento acadêmico em suas respectivas áreas. Outra fatia do grupo que relatou ter ensino médio, ainda está cursando o ensino superior e/ou trabalha na área técnica em telecomunicações.

O aluno e a música

O segundo eixo tem como título “O aluno e a música”. Nesse momento do trabalho, foi feito o levantamento de experiências anteriores ao grupo de estudos, com intuito de saber qual nível de experiência os participantes já possuíam com o violão e seus anseios com aprendizado musical.

VOCÊ REALIZOU CURSO MUSICAL FORMAL OU INFORMAL ANTERIOR A ESSE CURSO DE VIOLÃO?

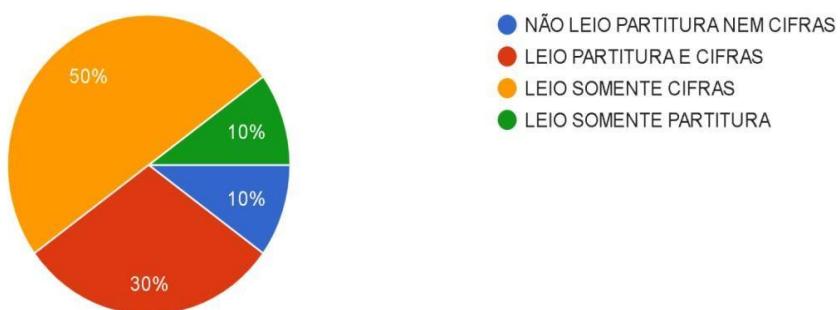
10 respostas



Com a popularização das mídias e tecnologias resultantes do período de pandemia, houve um grande aumento na procura por cursos online. MARTINEZ, (2021). Muitas pessoas optaram por estudar por meio de aulas em plataformas digitais. Desse modo, tornou-se necessário saber se alguém no grupo chegou a iniciar estudos anteriores às aulas. É comum que pessoas interessadas em aprender um instrumento presencial, já tenham feito alguma tentativa anteriormente. Foi constatado que 20% do grupo já haviam iniciado de alguma forma o aprendizado de violão.

VOCÊ TEM CONHECIMENTO DE LEITURA DE PARTITURA OU CIFRAS?

10 respostas



A questão trata do aprendizado teórico no que tange a identificação das notas musicais, tanto num modelo mais complexo, como no mais simples. Apenas 10% dos alunos ainda não se sentem completamente seguros em ler algum dos tipos de escrituração musical. O trabalho com o grupo não priorizou a parte teórica, mas abordou tanto o estudo de cifras como de partitura. No entanto, foi dada prioridade à prática musical objetivando a experimentação de música por parte dos alunos, fazendo com que eles pudessem interagir, tocar e sentir música. Nesse contexto, a teoria foi sendo utilizada como um meio e não como um fim.

VOCÊ PROCUROU O APRENDIZADO DE UM INSTRUMENTO MUSICAL POR QUAIS RAZÕES?

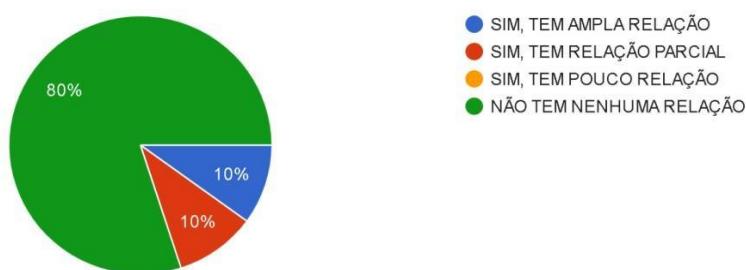
10 respostas



Segundo Costa (2004), o aluno adulto quando procura aprender um instrumento, já está motivado e com objetivos bem claros e previamente determinados. No gráfico em questão, os alunos citaram algumas de suas motivações. Interessante entender que o desejo de aprender algo novo, realizar um desejo antigo só possível na fase adulta e visão terapêutica, foram as motivações da maioria do grupo. Nenhum dos alunos escolheu a opção que fala do interesse por se profissionalizar, isso reitera Dias (2014) já citado anteriormente. Fica evidente que pessoas adultas ao se interessarem por música, tem objetivos mais consistentes e úteis. Para eles, a música é uma ferramenta para melhorar a qualidade de vida.

VOCÊ CONSIDERA QUE SUA FORMAÇÃO OU TRABALHO ATUAL TEM ALGUMA RELAÇÃO COM A ÁREA DE MÚSICA?

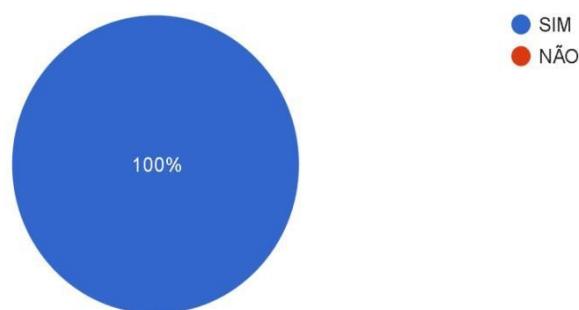
10 respostas



O que fica evidenciado no gráfico mostra não haver relação da música com trabalho exercido atualmente pela maioria deles. Isto pode sugerir que a música está para eles como descanso das atividades, lazer. O fato de suas profissões serem, majoritariamente, alheias ao contexto musical pode denotar também um desejo pela apropriação de arte ausente em seus contextos diários.

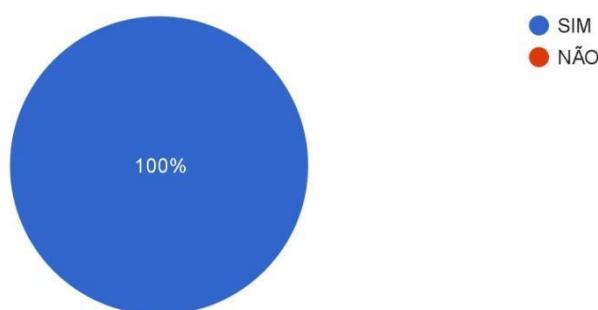
VOCÊ CONSIDERA UMA BOA EXPERIÊNCIA ESTUDAR VIOLÃO?

10 respostas



CONCLUÍDO O PRIMEIRO CICLO DE ESTUDOS, VOCÊ PRETENDE CONTINUAR?

10 respostas



No decorrer do processo de ensino é comum ao professor encontrar pessoas que inicialmente manifestaram interesse em aprender um instrumento, mas após perceberem que para isso precisam se esforçar, acabam por abandonar o estudo. Os gráficos acima demonstram que 100% dos alunos considerou boa a experiência de aprender violão e que pretende continuar. Costa (2004, p. 8) afirma que “é graças à motivação que o aluno adulto persiste, somado ao fato de que seus objetivos são muito claros e previamente determinados”. Diferente de crianças e adolescentes, que geralmente são incentivados pelos pais, os adultos procuram aprender música por iniciativa própria,

por sentir desejo ou necessidade de aprender (Stateri, s/d, p. 9).

O aluno e o ambiente de estudo em grupo

O eixo seguinte trata da relação dos alunos com a experiência de estudar música em grupo, com as questões:

SUA MANEIRA DE OUVIR MÚSICA MUDOU DEPOIS DE COMEÇAR A ESTUDAR VIOLÃO?

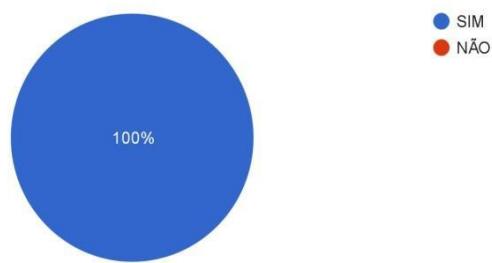
10 respostas



Essa questão aponta para Cirino (2010) quando defende que, inicialmente ao escutarmos música, fazemos isso de forma passiva à medida que começamos a compreender os esquemas musicais e respondemos através de vocalização, expressão corporal ou de outras formas interativas, nossa participação no momento musical se torna mais ativa. Esse ponto foi observado no grupo quando os alunos ao cantar e tentar encaixar um acorde na melodia, percebiam se o acorde estava correto ou não, e com relatos dos mesmos ao dizerem que agora, conseguem perceber, por exemplo, quando os músicos da igreja erram.

VOCÊ JÁ AJUDOU OU FOI AJUDADO POR ALGUM COLEGA DURANTE O ESTUDO EM GRUPO?

10 respostas



VOCÊ DIRIA QUE O ESTUDO DE VIOLÃO EM GRUPO FAVORECE AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS ENTRE OS ALUNOS?

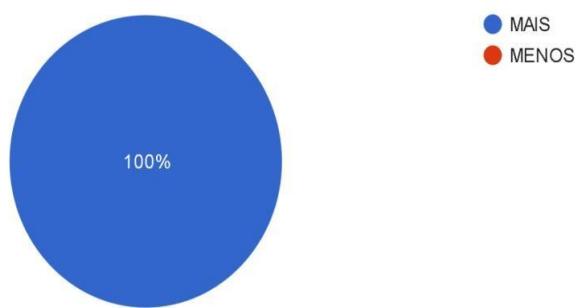
10 respostas



As informações acima, representadas no gráfico, denotam o quanto os alunos se sentem úteis e/ou ajudados pelos colegas de grupo no decorrer das aulas, a que todos responderam sim para a indagação de já ter ajudado ou recebido ajuda em algum momento das aulas. Essa afirmação corrobora com a questão seguinte onde se levanta a hipótese de o estudo de violão em grupo favorecer as relações interpessoais entre os alunos.

APÓS TER TIPO A EXPERIÊNCIA DE ESTUDAR VIOLÃO VOCÊ DIRIA QUE SE SENTE MAIS OU MENOS ESTIMULADO A APRENDER COISAS NOVAS?

10 respostas



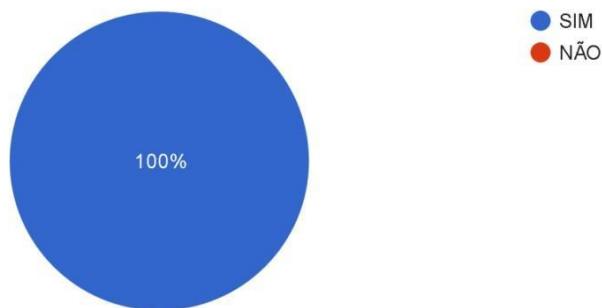
A hipótese levantada aqui é que, neste grupo, as pessoas que participaram das aulas, aprenderam conceitos novos que não estão relacionados com suas áreas de atuação profissional, essas pessoas após o período de sete meses estudando música, hoje sentem-se confortáveis e motivadas para aprender coisas novas. Trata- se de um ganho de confiança para aceitar desafios. Isso não tem a ver com música, mas a atitude veio resultante do processo de aprendizado de violão.

Aluno e o professor

O último eixo trata da relação aluno-professor, nela cada um dos membros do grupo pôde avaliar como lhes foram apresentados os conteúdos, bem como o domínio do professor e sua relação com o grupo.

O PROFESSOR DEMONSTROU DOMÍNIO DO CONTEÚDO DO CURSO?

10 respostas

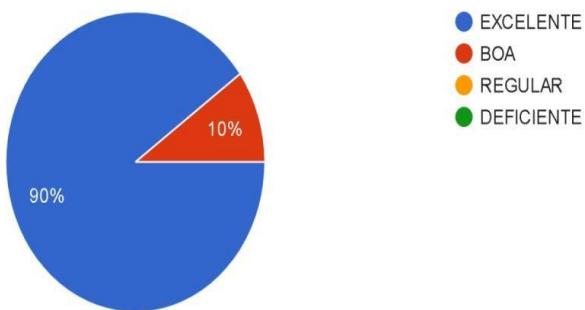


É importante salientar que as aulas foram para alunos iniciantes e nesse caso, foi utilizada uma metodologia de ensino onde o professor antes de mostrar a prática, explica motivo teórico ou histórico que possa estar correlacionado com o conteúdo que seria abordado em aula. Por se tratar de um grupo de pessoas com certa vivência no campo acadêmico, tecnologia e ciência, foi oportuno

apresentar a música com contextualização. Explanar o motivo, mostrar o porquê, explicar os processos de aprendizagem e dessa forma, fazê-los compreender suas dificuldades e poderem controlá-las.

O QUE VOCÊ ACHA DA METODOLOGIA DO PROFESSOR NO ENSINO DO INSTRUMENTO MUSICAL?

10 respostas



A metodologia aplicada nas aulas foi desenvolvida baseada na experiência com o grupo, respeitando as individualidades de cada um e mantendo um ritmo de estudo e execução que todos possam acompanhar. Não há pressão para dominar uma técnica ou conteúdo específico em determinado tempo. A cada encontro vai sendo, suavemente acrescentado conteúdo e consolidado o conteúdo anterior através de treino e revisão. Ao adicionar músicas, durante a execução, aqueles que conseguem ter mais destreza, fazem as partes mais complexas e os demais alunos, as mais simples. Dividimos a música com configuração de orquestra, onde cada aluno desenvolve a parte que lhe compete. Essa metodologia de ensino tem trazido ótimos resultados para esse trabalho. Percebe-se que os alunos conseguem se motivar mais quando conseguem fazer música, mesmo com partes mais simples do que outros do grupo que estejam mais desenvolvidos na técnica do instrumento.

Considerações finais

O aprendizado de música apresenta peculiaridades, tanto entre diferentes indivíduos e situações e condições físicas, sociais e culturais, entre elas a idade em que tais indivíduos se encontram. A idade, além de impor condições físicas, biológicas, neurais, hormonais específicas, o que imprime ritmos e formas próprias, também implica em condições objetivas de existência diferenciadas. Um adulto, diferentemente de uma criança, demanda tempo e energia com trabalho, estudos formais, ou aperfeiçoamentos profissionais, e além de diversos tipos de relacionamentos, como namoro, casamento, grupos de amigos, e outros grupos sociais de que faz parte, como igrejas e movimentos sociais. De maneira que o aprendizado de novas habilidades nessa fase esbarra em obstáculos, exigindo maneiras adequadas de abordagem e de vivência do processo.

Neste trabalho, pretendeu-se demonstrar que o aprendizado de música na fase adulta, a despeito das dificuldades existentes e da mistificação e preconceito que o envolvem, é importante para além do desenvolvimento de habilidades e conhecimentos musicais em si, ao estimular e oferecer outras formas de satisfação, não apenas a profissionalização. Além disso, buscou-se também demonstrar que o estudo em grupo é importante para alunos nessa fase da vida, uma vez que a experiência coletiva enriquece o processo de aprendizagem, permitindo que ele ultrapasse os limites individuais. Nesse contexto, o momento de estudo em grupo se torna uma oportunidade de compartilhamento, lazer e fortalecimento de vínculos afetivos entre os participantes.

Diante dos dados empíricos e teóricos apresentados, consideram-se confirmadas as hipóteses iniciais. O perfil dos sujeitos da amostragem sugere pessoas ocupadas e com pouca experiência musical anterior. No entanto, eles tiram o máximo proveito do estudo em grupo, confraternizando, trocando experiências e se ajudando reciprocamente. Essa dinâmica os leva a se sentirem úteis e reconhecem seu próprio desenvolvimento ao longo do processo. A própria consistência do grupo mostra a eficácia do modelo: o grupo existe há mais de um ano, iniciou ainda em regime emergencial (pandemia) e por sete meses se encontra ininterruptamente, o que é sintoma de motivação, compromisso e manutenção de vínculo.

A demonstração de satisfação dos sujeitos mostra também o efeito do aprendizado da música extrapolando os limites da execução de música no instrumento. Para adultos, o prazer do compartilhamento de experiências e afetos de maneira coletiva parece despontar como uma compensação às dificuldades e maior lentidão do processo de aprendizado nele mesmo. A música passa a ser o vetor de uma prática mais ampla e oferece inclusive a possibilidade de desenvolvimento de outras habilidades ou outros benefícios, como melhoria na interação social e aumento dos níveis de satisfação pessoal.

Referências

- CARVALHO, Patrícia Maria Cavaca. **A Aprendizagem de um Instrumento Musical na Idade Adulta.** Dissertação (Mestrado) – Escola Superior de Artes Aplicadas, Instituto Politécnico de Castelo Branco, 2017.
- CIRINO, A. C. Musicalização na maturidade: vivência e aprendizagem musical. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música. p. 136. 2010.
- COSTA, José Francisco. **Aprendizagem pianística na idade adulta: sonho ou realidade?** Dissertação de Mestrado – Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas: 2004.
- DIAS, Adriana Moraes dos Santos. **Ensino de música na fase adulta através do piano.** USP/MESTRADO/PPGMUS. Simpósio Brasileiro de Pós-graduação em música: Educação Musical. 2014
- MARTINEZ, Fernanda . **Busca por cursos on-line dispara na pandemia;** G1 [online], São Paulo,03.08 de 2021. Notícia. Disponível em:<<https://g1.globo.com/economia/pme/noticia/2021/08/03/busca-por-cursos-on-line-dispara-na-pandemia-veja-dicas-para-empreender-no-universo-digital.ghtml>>. Acesso em: 21/01/2025.
- MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro; DP&A editora, 2006.
- NEVES, M. M. **Educação Musical em Grupo:** um enfoque no processo de ensino e aprendizagem de música. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2002.Oxford. **Dicionário Oxford Escolar.** Oxford: Oxford University Press, 2006.OLIVEIRA, M. C. G. et al. **Neuroplasticidade e plasticidade sináptica:** princípios gerais e aplicações em reabilitação cognitiva. Revista da Sociedade Brasileira de Neuropsicologia, v. 1, n. 1, p. 7-18, 2020. STATERI, José Júlio. **Reflexões sobre o ensino do piano para adultos e adolescentes.** Osasco, S P: Fundação Instituto Tecnológico de Osasco,s/d.SOUZA, A. R.; GARCIA, M. C. **Aprendizagem ao longo da vida:** uma revisão das perspectivas teóricas. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, v. 13, n. 2, p. 53-72, 2014.
Enviado em 30/04/2025
Avaliado em 15/06/2025