



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS

FERNANDA GONÇALVES ALVES
NÉLIA PEREIRA LIMA DE SÁ

MULHERES, DORAMAS (K-DRAMAS) E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: Uma
Proposta de Intervenção para o 9º ano do Ensino Fundamental II

Recife
2024

FERNANDA GONÇALVES ALVES
NÉLIA PEREIRA LIMA DE SÁ

MULHERES, DORAMAS (K-DRAMAS) E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: Uma
Proposta de Intervenção para o 9º ano do Ensino Fundamental II

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras - Português, da Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, como requisito parcial para obtenção do título de licenciado em Letras- Português.

Orientador(a): Inara Ribeiro Gomes

Recife
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Alves, Fernanda Gonçalves.

MULHERES, DORAMAS (K-DRAMAS) E O ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA: Uma Proposta de Intervenção para o 9º ano do Ensino
Fundamental II / Fernanda Gonçalves Alves, Nélia Pereira Lima de Sá. -
Recife, 2024.

98 p. : il.

Orientador(a): Inara Ribeiro Gomes

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de
Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Letras Português - Licenciatura,
2024.

Inclui referências, apêndices, anexos.

1. Educação. 2. Ensino da Língua Portuguesa. 3. Mulheres. 4. Metodologias
Ativas. 5. Multiculturalismo. I. Sá, Nélia Pereira Lima de. II. Gomes, Inara
Ribeiro. (Orientação). III. Título.

370 CDD (22.ed.)

FERNANDA GONÇALVES ALVES
NÉLIA PEREIRA LIMA DE SÁ

MULHERES, DORAMAS (K-DRAMAS) E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: Uma
Proposta de Intervenção para o 9º ano do Ensino Fundamental II

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras - Português, da Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, como requisito parcial para obtenção do título de licenciado em Letras- Português.

Aprovado em: 24/10/2024

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Inara Ribeiro Gomes (Orientadora)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Andréa Silva Moraes (Examinador Interno)

Universidade Federal de Pernambuco

A Deus e aos nossos familiares que nos deram
suporte nas horas mais difíceis.

AGRADECIMENTOS

A Deus por nos dar suporte nessa caminhada, sem Ele não teríamos conseguido chegar até aqui.

Aos nossos familiares e amigos, por estarem sempre ao nosso lado, oferecendo apoio emocional e encorajamento, especialmente nos momentos mais desafiadores. Sem vocês, este trabalho seria muito mais difícil.

Agradecemos imensamente à professora Inara, pela orientação e paciência ao longo do processo. Suas sugestões e apoio foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Nossa gratidão também se estende aos professores do curso de Letras, que nos proporcionaram os conhecimentos necessários e nos incentivaram a crescer como futuras profissionais da área.

A todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste projeto. Nosso trabalho é um reflexo não só do nosso empenho, mas também do suporte que recebemos de tantas pessoas queridas.

Este trabalho é o resultado de uma jornada conjunta, e não poderíamos deixar de expressar nossa gratidão uma à outra. A parceria ao longo do curso, companheirismo e dedicação mútua foram essenciais para a conclusão deste TCC. Cada ideia que discutimos, cada desafio que superamos e cada vitória que conquistamos foi construída a partir do nosso esforço coletivo.

RESUMO

Ensinar exige planejamento, elaboração de estratégias e metodologias que sejam significativas para os discentes. Por isso, antes de entrar na sala de aula, o professor deve refletir sobre “o que”, “como” e “para quem” está ensinando, alinhando suas aulas a fatores como o currículo, os conhecimentos pedagógicos, os conhecimentos específicos e a compreensão do mundo. Ao ensinar a língua portuguesa nas escolas, o docente precisa integrar todos esses fatores em sua práxis pedagógica, considerando metodologias que realcem o protagonismo do educando, procurando ir além do ensino da gramática. É fundamental, assim, abordar em sala de aula as multilinguagens e os diversos contextos culturais presentes na sociedade, numa perspectiva de multiletramentos. Além disso, como a língua portuguesa é construída na coletividade, nas interações sociocomunicativas, e como o objetivo da educação é formar cidadãos críticos e reflexivos, é importante que em suas aulas os docentes abordem temáticas de cunho social, como a representação da mulher. Ao trabalhar com essa temática, o docente de língua portuguesa pode utilizar metodologias ativas, como a sequência didática, além de explorar os diversos gêneros que circulam no meio social, como os gêneros televisivos, especificamente as séries, que simulam a realidade das pessoas e permitem um olhar mais analítico e reflexivo sobre a sociedade. Entre as séries que se destacam entre os jovens brasileiros estão os doramas (K-Dramas) sul-coreanos, cujo consumo no Brasil vem crescendo desde a pandemia. Ou seja, ao trabalhar a questão da mulher nas aulas de língua portuguesa, os docentes devem, além de articular a temática com seus conteúdos, considerar a cultura consumida pelos jovens, seja para fazer uma análise comparativa - já que ambos os países têm suas bases sociais no patriarcalismo - ou para utilizar suas produções artísticas como recursos didáticos durante as aulas. O fato é que, como a língua é uma construção coletiva, social e cultural, os docentes têm a liberdade de utilizar tudo o que o meio dispõe para desenvolver práticas sociocomunicativas e interativas, que incentivem os educandos a refletirem sobre o mundo que os cercam. Diante do exposto, o presente trabalho tem por objetivo elaborar uma proposta de intervenção nas aulas de língua portuguesa, com a finalidade de discutir, à luz dos diversos gêneros e dos multiletramentos, a temática da mulher na sociedade. A proposta foi fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na série televisiva sul-coreana “Oh! Minha Vênus”, sendo estruturada numa sequência didática com sete etapas, abrangendo 14 aulas, utilizando recursos didáticos variados, como textos multimodais. Ademais, a abordagem multicultural proposta visa promover o engajamento coletivo e a participação ativa dos estudantes, fomentando a construção de uma cultura de paz dentro e fora da sala de aula. Portanto, é essencial que os professores compreendam como os discentes interagem em seu dia a dia e quais culturas consomem, a fim de elaborar estratégias educacionais que atendam às suas necessidades e promovam mudanças atitudinais.

Palavras-chave: Educação; Ensino da Língua Portuguesa; Mulheres; Metodologias Ativas; Multiculturalismo.

ABSTRACT

Teaching requires planning, developing strategies and methodologies that are meaningful to students. Therefore, before entering the classroom, teachers must reflect on “what”, “how” and “for whom” they are teaching, aligning their classes with factors such as the curriculum, pedagogical knowledge, specific knowledge and understanding of the world. When teaching Portuguese in schools, teachers need to integrate all of these factors into their pedagogical practice, considering methodologies that highlight the leading role of the student, seeking to go beyond teaching grammar. It is therefore essential to address multilingualism and the diverse cultural contexts present in society in the classroom, from a multiliteracy perspective. Furthermore, since the Portuguese language is constructed collectively, in socio-communicative interactions, and since the goal of education is to form critical and reflective citizens, it is important that teachers address social issues in their classes, such as the representation of women. When working with this theme, Portuguese language teachers can use active methodologies, such as didactic sequences, in addition to exploring the various genres that circulate in society, such as television genres, specifically series, which simulate people's reality and allow for a more analytical and reflective look at society. Among the series that stand out among young Brazilians are South Korean dramas (K-Dramas), whose consumption in Brazil has been growing since the pandemic. In other words, when working on the issue of women in Portuguese language classes, teachers must, in addition to articulating the theme with their content, consider the culture consumed by young people, whether to make a comparative analysis - since both countries have their social bases in patriarchy - or to use their artistic productions as teaching resources during classes. The fact is that, since language is a collective, social and cultural construction, teachers have the freedom to use everything the environment has to offer to develop socio-communicative and interactive practices that encourage students to reflect on the world around them. In view of the above, the present work aims to develop a proposal for intervention in Portuguese language classes, with the purpose of discussing, in light of the various genres and multiliteracies, the theme of women in society. The proposal was based on the National Common Curricular Base (BNCC) and the South Korean television series “Oh! My Venus”, and is structured in a didactic sequence with seven stages, covering 14 classes, using varied didactic resources, such as multimodal texts. Furthermore, the proposed multicultural approach aims to promote collective engagement and active participation of students, fostering the construction of a culture of peace inside and outside the classroom. Therefore, it is essential that teachers understand how students interact in their daily lives and which cultures they consume, in order to develop educational strategies that meet their needs and promote attitudinal changes.

Keywords: Education; Portuguese Language Teaching; Women; Active Methodologies; Multiculturalism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Pôster de apresentação do drama “Oh! Minha Vênus”	48
Figura 2 –	Foto da personagem Kang Joo-eun	48
Figura 3 –	Foto do personagem Kim Young-ho	49
Figura 4 –	Foto da personagem Oh Soo-jin	50
Figura 5 –	Foto da personagem Kang Joo-eun na delegacia tentando prestar queixa contra seu perseguidor, enquanto os policiais a ignoram e desvalorizam a sua fala	52
Figura 6 –	Exemplo de como seria a construção do mural colaborativo no Padlet	56
Figura 7 –	Carta pessoal direcionada para todas as mulheres	58
Figura 8 –	Fotos de cenas do 5º episódio do drama “Oh! Minha Vênus”, que serão mostrados na sala de aula em formato de imagem	58
Figura 9 –	Foto de cenas de partes do 1º episódio do Drama “Oh! Minha Vênus”	60
Figura 10 –	Foto de cenas de partes do 5º episódio do Drama “Oh! Minha Vênus”	62
Figura 11 –	Imagem do cordel audiovisual da poetisa Anne Karolynne	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
LDB	Lei de Diretrizes e Base
NGB	nomenclatura Gramatical Brasileira
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
RD	Recursos Didáticos
SD	Sequência Didática

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 EDUCAR AS PESSOAS PARA A VIDA: O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA	14
2.1 A língua portuguesa além da gramática: As concepções de língua e linguagem	15
2.2 Os gêneros discursivos no contexto educacional	19
2.2.1 O uso do gênero televisivo, séries, em sala de aula como recursos didáticos no ensino de língua portuguesa	23
2.3 Multiletramentos e o ensino da língua portuguesa	25
3 A INFLUÊNCIA DA CULTURA ASIÁTICA NO BRASIL	28
3.1 O surgimento da onda hallyu e suas repercussões no Brasil	29
3.2 K-Dramas – o fenômeno mundial das séries televisivas sul-coreanas	36
3.3 A representação das mulheres nas culturas sul-coreana e brasileira	39
4 OS DORAMAS (K-DRAMA) NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NO 9º ANO POR MEIO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	43
4.1 O uso de sequência didática e recursos didáticos em sala de aula	43
4.2 O dorama (K-Drama): "Oh! Minha Vênus "	47
4.3 Proposta de intervenção	53
4.3.1 Etapa I – Aulas 1 e 2	54
4.3.2 Etapa II – Aulas 3 e 4	57
4.3.3 Etapa III – Aulas 5 e 6	61
4.3.4 Etapa IV – Aulas 7 e 8	63
4.3.5 Etapa V – Aulas 9 e 10	69
4.3.6 Etapa VI – Aulas 11 e 12	71
4.3.7 Etapa VII – Aulas 13 e 14	73
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS	77
ANEXO A– MÚSICA “TRISTE, LOUCA OU MÁ”, DE FRANCISCO, EL HOMBRE	85
ANEXO B – POEMA “RECEITA DE MULHER”, DE VINICIUS DE MORAES	86
ANEXO C – CAPA ACRESCIDA DE APRESENTAÇÃO, MAIS ALGUNS TRECHOS DO CORDEL “A MULHER E SEU LUAR EM NOSSA SOCIEDADE”	89

1 INTRODUÇÃO

Em sociedades patriarcais, a luta das mulheres pela igualdade de direitos em relação aos homens persiste, mesmo após a conquista de garantias legais que visam melhorar suas condições de vida. Essa batalha ocorre em todos os âmbitos, desde o ambiente de trabalho, onde buscam condições salariais equitativas, até as interações sociais, onde reivindicam o direito de serem quem são, sem o medo constante de violência ou assassinato.

No Brasil, apesar das mulheres representarem a maior parte da população, elas são socialmente vistas como um grupo minoritário, enfrentando diversos tipos de preconceitos de natureza sexista, que podem se manifestar de forma verbal, física ou psicológica. A dor afligida em seus âmagos ora é estampada nas manchetes de jornais da sociedade com casos recorrentes de feminicídios, ora se restringe à vida privada, onde sofrem caladas diante das humilhações proporcionadas por seus companheiros, entes queridos ou mesmo colegas de convivência, da escola ou do trabalho. Além disso, segundo Cruz (2018, p. 103), pode-se afirmar que:

as relações de gênero na sociedade patriarcal fazem parte da dinâmica social das desigualdades, nas quais podem ser pautadas as chamadas diferenças ‘naturais’ construídas socialmente entre os sexos masculino e feminino. Nesse sentido, as diferenças ‘naturais’, denominadas pelo seu sentido biológico, são instrumentos utilizados pela sociedade com seus respectivos critérios hierárquicos para a distribuição de papéis. A hierarquia é assim colocada como uma forma organizadora dos modelos classificatórios, como um modo de organizar o mundo, baseado no princípio do valor que confere significado às diferenças de valores de gêneros distintos.

Essa situação ocorre não apenas no Brasil, mas também em outros países ao redor do mundo, como, por exemplo, a Coreia do Sul. Embora apresentem culturas distintas, Brasil e Coreia do Sul são sociedades patriarcais, nas quais os padrões de beleza, trabalho e comportamento social são ainda moldados pela perspectiva masculina. Apesar disso, dentro dessas duas sociedades, existem longas trajetórias de luta das mulheres por transformações sociais, que auxiliam outras mulheres a reivindicar seu espaço na sociedade, resultando em avanços significativos em diversos campos, como, por exemplo, ciências, artes e educação.

Portanto, para que as mudanças atitudinais continuem a ocorrer na sociedade, sem dúvida nenhuma, é fundamental investir na educação das pessoas. Como enfatizou Paulo Freire (1979, p.84): “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”. Ou seja, as mudanças comportamentais em relação às mulheres só vão ser efetivas de fato na sociedade quando nas escolas se promoverem uma cultura de paz voltada

para se discutir o papel das mulheres na sociedade e colocar em prática ações pedagógicas que transformem o cenário atual.

Nessa perspectiva, o docente de língua portuguesa tem muito a contribuir com a temática da mulher. Como a língua é uma atividade social, sendo construída na coletividade, em situações reais de comunicação, as estratégias desenvolvidas pelos docentes de língua portuguesa para se trabalhar com temáticas sociais na sala de aula na perspectiva de multiletramentos, podem apresentar um impacto significativo na vida dos educandos.

Sendo assim, ao trabalhar com multiletramentos, os docentes estarão contemplando as multiculturas, além dos mais variados gêneros discursivos e textos, como os textos modais, que circulam na sociedade e influenciam na vida das pessoas. Portanto, é importante que os docentes construam atividades na sala de aula que abordam temáticas que estão em pauta na sociedade, como a das mulheres, já que “[...] a língua é um patrimônio social e um elemento constituinte das expressões da cultura de um povo. Através da mesma o conhecimento e cultura de um povo podem ser preservados e transmitidos a outras gerações” (Vitti, 2024, p. 12).

Diante do exposto, o presente trabalho tem por objetivo elaborar uma proposta de intervenção nas aulas de língua portuguesa para se discutir à luz dos diversos gêneros e dos multiletramentos a temática da mulher na sociedade, utilizando uma sequência didática fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na série televisiva sul-coreana “Oh! Minha Vênus”.

O trabalho está dividido em cinco capítulos, sendo o primeiro dedicado à “Introdução” e o último às “Considerações Finais”. Seu desenvolvimento é estruturado da seguinte forma: no capítulo 2, apresenta-se a fundamentação teórica do estudo, abordando os conceitos de concepção de linguagem, gêneros discursivos, gêneros televisivos, letramento e multiletramentos. O capítulo 3 foi organizado para explorar a relação entre o Brasil e a Ásia com ênfase na cultura sul-coreana (a onda Hallyu) e nas semelhanças entre as mulheres sul-coreanas e brasileiras. No capítulo 4, são discutidos os conceitos de sequência didática, recursos didáticos, o resumo do dorama (K-Drama) “Oh! Minha Vênus” e a proposta de intervenção didática com uma sequência de 14 aulas, fundamentada na BNCC e nas observações realizadas durante os estágios supervisionados de Língua Portuguesa no ensino fundamental II.

Desta forma, a presente proposta de intervenção visa contribuir para o ensino de língua portuguesa no ensino fundamental II, promovendo um espaço de diálogo, reflexão e possibilidades de mudanças atitudinais que ultrapassem os limites da sala de aula.

2 EDUCAR AS PESSOAS PARA A VIDA: O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA

A tarefa de lecionar vai além da transmissão única e exclusiva de repassar os conhecimentos científicos para os discentes em sala de aula. Ela perpassa também pela construção cívica, ética e moral dos indivíduos e requer comprometimento com a formação de cidadãos, de seres humanos aptos a serem agentes transformadores do seu meio social. Conseqüentemente, como educadores, os docentes devem compreender que o ato de ensinar, educar outros seres humanos, "[...] não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção" (Freire, 2003, p. 47), ou seja, é criar as possibilidades para que seus educandos se desenvolvam tanto intelectualmente como também como seres humanos.

Nessa perspectiva, o ensino da língua portuguesa no ambiente educacional deve estar voltado para o aprendizado da língua em situações reais de comunicação. É imprescindível que os discentes compreendam que a língua humana é heterogênea, dinâmica e que suas variações são fenômenos naturais, resultantes do uso da língua nas situações concretas de comunicação. No entanto, de acordo Matthes (2009, p. 70),

ensinar língua portuguesa para alunos nela nativos, não é, portanto, uma tarefa fácil. No trabalho em sala de aula com a língua portuguesa em sua modalidade culta, é comum o professor contar com o descaso do aluno, ou até mesmo com colocações baseadas em rótulos estigmatizados em nossa sociedade: "Para que eu preciso saber isso se ninguém usa?" – "Eu não gosto de Português; é a língua mais difícil do mundo!" – "Eu não sei Português!" Com a sensação de que o professor ensina para si mesmo, o aluno se distancia de sua própria língua, entendendo-a como uma série de regras gramaticais imutáveis que ele deve decorar e devolver em provas e exercícios. Comparando a língua portuguesa da escola com a dinâmica língua do seu dia-a-dia, o aluno tem a impressão de que são duas línguas diferentes e distantes.

Dessarte, diante desse dilema educacional - se a língua ensinada nas escolas deve ser a língua falada no cotidiano, ou a língua aprendida em sala de aula, a língua da gramática normativa - , é perceptível que ambas devem ser contempladas no ambiente educacional. Trata-se de uma língua viva, dinâmica e incorporada dentro de uma comunidade linguística com extraordinária riqueza cultural, uma língua que está sempre em transformação. Por isso, pode-se compreender por que fatores extralinguísticos, como origem geográfica, status socioeconômico, grau de escolarização, idade, sexo, mercado de trabalho e redes sociais são de

grande ajuda na identificação das variações linguísticas, uma vez que estão intrinsecamente atrelados a língua.

Logo, é notório que a língua é construída no meio social, no próprio viver dos educandos, na convivência com os outros, nas relações estabelecidas com seus familiares, com amigos, com vizinhos, com outros tipos de pessoas, sejam essas relações de contato físico ou virtuais, a língua está sempre presente nos mais variados tipos de enunciados, nos mais variados gêneros, sendo sempre construída no diálogo, na coletividade. Essas interações envolvem o meio social, cultural, econômico, político e tecnológico, nos quais situam os seres humanos.

Assim, seguindo os princípios da teoria de Bakhtin, Neves (2002, p. 153) discorre que:

Só existe língua onde houver possibilidade de interação social, dialogal. A língua não reside na mente do falante, nem é um sistema abstrato que paira acima das condições sociais. A língua é um trabalho empreendido conjuntamente pelos falantes, é uma atividade social, enunciação.

Nesse sentido, é indiscutível que o ensino da língua portuguesa ultrapassa os muros da escola, pois as interações dos docentes com os discentes, e, entre os próprios educandos, em sala de aula, não estão limitadas apenas aos conhecimentos instituídos didaticamente nas escolas. Essas interações vão além e abraçam o próprio sentido da vida, percorrendo o universo linguístico no qual o educando está inserido, mergulhando em sua própria cultura e também na interação com outras culturas, sendo vivenciada nos espaços sociais de comunicação humana.

Portanto, é notório que o modo como os indivíduos falam é diversificado e que seu comportamento verbal resulta do convívio social. Da mesma forma, a escrita está diretamente relacionada ao grau de letramento do indivíduo. Isso significa que os indivíduos precisam compreender que a língua é viva, faz parte de uma construção social, suas variações e mudanças são parte de um processo sociocultural natural da humanidade. A língua não está finalizada, pois está em constante transformação. Seus elementos podem ter origem linguística (estrutural), extralinguística (social) ou ambas, além de ser considerada parte do patrimônio imaterial da humanidade.

2.1 A língua portuguesa além da gramática: As concepções de língua e linguagem

O ensino da Língua Portuguesa nas escolas brasileiras, por muitas décadas, esteve centralizado no uso da gramática tradicional. Os estudantes passavam a decorar o que a gramática apresentava sem questionar. Seus exemplos hipotéticos eram desvinculados da

realidade dos discentes e de suas práticas concretas de comunicação social. Assim, se aprendia, por exemplo, a conjugar verbos sem nem entender o seu contexto de uso no meio social.

Nessa perspectiva, é perceptível que o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa não se restringem apenas à memorização de um conjunto de regras, haja vista a complexidade da língua, seu dinamismo, sua heterogeneidade e sua vivacidade, que acompanham as transformações sociais, políticas, históricas e culturais de seus falantes. A língua é muito mais do que, por exemplo, simplesmente saber a conjugação verbal decorada de cabeça. Por isso, Antunes (2002, p. 130) reforça o seguinte pensamento, que diz:

Para uma língua que é produção e expressão de sentidos, de representações sociais, que é atividade textual-discursiva de interação e de intervenção, não basta o ensino das regularidades inerentemente lingüísticas da gramática. Menos ainda, o ensino da terminologia e da classificação das unidades lingüísticas. Não basta mesmo.

Diante de tal afirmação, pondera-se que o ensino de língua portuguesa em sala de aula deve ser focado em trabalhar a língua como interação, nas práticas sociais, em diferentes situações comunicativas do cotidiano. Só lembrando que não significa deixar a gramática fora dos estudos, mas tentar incorporá-la na prática docente, já que a gramática faz parte da língua e sua função é permitir o funcionamento da língua por parte dos falantes. Isto significa que, embora se deva pensar no ensino da língua portuguesa considerando a realidade dos discentes, não se pode permitir que eles combinem elementos lingüísticos da forma como bem quiserem, já que existem restrições de combinação na língua em todos os níveis gramaticais, as quais se aplicam a todos os elementos lingüísticos, garantindo o entendimento entre os falantes.

Ademais, Fiorin (2013, p. 166) ressalta que o conhecimento apenas do sistema lingüístico por parte do falante não é suficiente para compreender “certos fatos lingüísticos utilizados numa situação concreta da fala”. Segundo o linguista, algumas ideias expostas no momento da fala para serem, de fato, concretizadas como uma comunicação válida, dependem do contexto e de quem está participando da situação.

Portanto, como o ensino de língua portuguesa está vinculado às questões políticas, sociais, históricas e culturais dos seus falantes, conseqüentemente, seus objetos e objetivos de ensino se correlacionam com as concepções de língua e linguagem que os professores levam para as salas de aula. Em outras palavras, o trabalho do professor de Língua portuguesa muda conforme a concepção que ele aborda na sala de aula em relação à linguagem.

Quanto à primeira concepção, ela se refere à linguagem como expressão de pensamento e está vinculada aos estudos tradicionais. Nessa concepção, as regras gramaticais devem ser

obedecidas de forma absoluta, visando o falar e o escrever corretos, prescrito na norma culta. Isto significa, segundo Travaglia (2009, p. 21), que:

Para essa concepção as pessoas não se expressam bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece. As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual, e da capacidade de o homem organizar de maneira lógica seu pensamento dependerá a exteriorização desse pensamento por meio de uma linguagem articulada e organizada. Presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem.

Ao destacar o seguimento de regras, pode-se correlacionar essa concepção à corrente da gramática tradicional (normativa), considerando-a uma tradução do pensamento, na qual o homem expressa seus pensamentos lógicos por meio da linguagem, de forma organizada e articulada, como bem ressaltou Travaglia (2009). Enquanto a segunda concepção de linguagem, vista como instrumento de comunicação, considera a língua como código. O foco dessa concepção está na capacidade de se transmitir uma mensagem entre o emissor e o receptor, ou seja, está focada na própria língua. Assim, Koch (2002, p. 14) explica que nessa concepção:

[...] o sujeito é (pré)determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito, sendo que o papel do decodificador é essencialmente passivo.

Neste caso, a língua encontra-se isolada de sua utilização no contexto concreto da fala. Ela corresponde às correntes linguísticas do Estruturalismo e do Transformismo, e continua muito vinculada à gramática tradicional.

A última concepção aponta a linguagem como forma de interação, considerando-a como lugar de interação humana. Por meio dela o sujeito pratica suas ações; ou seja, é o local das relações sociais nas quais atuam os sujeitos (falantes). Corresponde à corrente da linguística da enunciação e, de acordo com Cazarin (1995, p.5-6 *apud* Silva; Capuchinho, 2022, p. 53), dentro dessa concepção:

a preocupação básica é levar o aluno não apenas ao conhecimento da gramática de sua língua, mas, sobretudo, ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social – isso é feito mediante a compreensão, a análise, a interpretação e a produção de textos verbais.

Esse tipo de concepção vai muito além do que só focar no código, abrangendo a interação linguística entre os seres humanos, num contexto concreto de fala. Do ponto de vista de Travaglia (2009, p. 23), “nessa concepção o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)”. Por considerar que a gramática já está internalizada, estuda o discurso, o gênero e o texto.

A respeito dessas concepções, Geraldi (2004, p. 41) faz as seguintes colocações sobre cada uma delas, nas quais considera que:

A linguagem é a expressão do pensamento: essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam.

A linguagem é um instrumento de comunicação: essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como um código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais.

A linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor para um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala.

Desse modo, o entendimento de tais concepções (Língua(gem) como: Expressão do Pensamento; Instrumento de Comunicação e Atividade Interlocutiva) ajuda a refletir sobre a língua portuguesa, seu ensino em sala de aula. Enquanto docentes da Língua Portuguesa precisamos estar cientes da grande relevância que as concepções de linguagem e língua tem em nossas práxis pedagógicas, haja vista que teoria e prática não se desvinculam. Ou seja, ao considerar a linguagem como Expressão do Pensamento; Instrumento de Comunicação e Forma de Interação, pode-se compreender que os objetos de ensino a serem considerados, respectivamente, são a gramática, o código/ a língua e os gêneros discursivos, cujos objetivos estão vinculados, mutuamente, ao falar correto, à comunicação e ao uso efetivo da língua em situações concretas de comunicação.

Dentre essas concepções, no contexto educacional atual, preza-se pela concepção interacionista, pois a língua com a qual o estudante se comunica no cotidiano não se apresenta de forma rígida, e a linguagem não está desvinculada das situações concretas da fala, sendo a leitura e a interpretação de mundo importantes para a formação cidadã dos educandos.

Em síntese, a maioria das dificuldades encontradas no meio escolar, em relação ao ensino da Língua Portuguesa, decorre, como bem enfatizou Cardoso (1999, p. 10 *apud* Perfeito,

2007, p. 835), das “concepções equivocadas sobre a língua, linguagem e ensino”, que os docentes levam para sala de aula. Portanto, professores que lecionam apenas com os conteúdos gramaticais, por exemplo, privilegiam a concepção de linguagem como expressão do pensamento, deixando de ofertar aos discentes a oportunidade de compreender como em uma situação real de fala aqueles conteúdos gramaticais são devidamente utilizados, criando um abismo entre teoria e prática.

Na escola, o ensino de língua portuguesa está voltado para a aprendizagem dos usos da língua e formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral. O ensino da língua é feito por meio de textos (escrito ou oral), no qual o núcleo do trabalho desenvolvido na sala de aula será a língua no contexto da compreensão, produção e análise textual. Dessa forma, deve-se considerar, ao analisar a língua, a sintaxe, os aspectos textuais e discursivos, assim como as questões pragmáticas, sociais e cognitivas. Além disso, o professor, ao trabalhar com os textos, necessita aprender a lidar com os problemas que os permeiam, como: as formas de acesso ao texto; as formas de apresentação do texto (problemas de coesão textual, frases soltas, repetições tópicas); e o fato de os textos escolares ignorarem a fala dos estudantes quando estes entram na escola, desvinculando-a de suas realidades.

Destarte, é notório que o foco da escola está na modalidade escrita; no entanto, a fala não pode ser ignorada, pois a escrita reproduz processos que também são característicos da fala, como o processo interacional da conversação, a narrativa oral e o monólogo. Assim, o trabalho em língua materna parte do enunciado e suas condições de produção para entender e bem produzir textos. O professor deve chamar a atenção do estudante para a real função da língua na vida diária e nos seus modos de agir e interagir, sem ignorar a gramática, haja vista que ela é uma ferramenta que permite uma melhor atuação comunicativa. Não existindo língua sem gramática. Portanto, a língua ensinada pelos docentes e aprendida pelos discentes será a que é usada pelos falantes, em diversas situações de comunicação. Ou seja, a língua que deveria constar nas escolas é essa língua viva, dinâmica, inserida dentro numa comunidade linguística com extraordinária riqueza cultural, uma língua que está sempre em transformação.

2.2 Os gêneros discursivos no contexto educacional

A comunicação desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento e na sobrevivência da espécie humana ao longo da história. Desde os primórdios, os seres humanos utilizam uma variedade de recursos, tanto não verbais, como verbais, para expressar e compartilhar seus desejos, pensamentos, sonhos e ações, por meio de: desenhos, sons, gestos,

fala e escrita. Assim, o contínuo intercâmbio de significados, estabelecido por meio da interação social em contextos específicos, deu origem à linguagem, um dos maiores patrimônios da humanidade e elemento central para a construções de sociedades e culturas.

Desta forma, conforme os pensamentos de Benveniste (1995, p. 285), pode-se compreender que existe uma relação intrínseca entre linguagem e o homem e, portanto,

não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência de outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem.

Nesse sentido, é perceptível que, dentro desses contextos comunicacionais, os indivíduos estabelecem entre si diferentes formas de interação e enunciados e, conseqüentemente, de gêneros discursivos, os quais permitem que a língua e a linguagem humana se manifestem no meio social. No que diz respeito a esse assunto, Motta-Roth (2006, p. 501) faz as seguintes considerações, nas quais afirma que:

os contextos, como situações recorrentes na sociedade, são constituídos na linguagem e pela linguagem e se estruturam como partes da cultura. Como construtos intersubjetivos da coletividade, os contextos são aquilo que são reconhecidos como tal pelos que participam do grupo social. Nesse sentido, o contexto passa a ser critério para se escolher o que e como dizer ou escrever.

Em virtude disso, é preciso aprender que os vários tipos de enunciados não surgem de um único falante ou escritor, mas são criados dentro de uma sociedade, de uma cultura, na coletividade. Na interação social entre os falantes de uma comunidade. Logo, como existem vários tipos de enunciado dentro de uma sociedade, também existirão vários gêneros discursivos, que envolvem a fala e a escrita e, conseqüentemente, necessitam ser abordados no âmbito educacional.

A oralidade, a escrita, a compreensão dos gestos e das intenções discursivas desenvolvidas dentro de uma sociedade, perpassa pelo entendimento de que as interações sociais e comunicacionais entre os seres humanos são realizadas num processo de trocas discursivas entre as pessoas, devendo ser ensinadas. Por esse motivo, no processo de ensino e aprendizagem, o estudo de gêneros precisa ser contemplado em todas as disciplinas, principalmente nas que ensinam sobre a linguagem.

Em concordância com esses pensamentos, a autora Mungioli (2012, p. 104) discorre sobre os gêneros discursivos no meio social, demonstrando a relevância da construção desses gêneros na coletividade, ao afirmar que:

[...] os gêneros do discurso decorrem de condições sócio-históricas e, por isso, não se originam de características individuais de um falante ou de um escritor; dependem de todo um contexto sociocultural para se concretizarem como modelos de expressão de uma comunidade de falantes ou de escritores. A matriz dos gêneros do discurso é a vida das interações verbais, da interlocução entre as pessoas, enfim, da língua viva. Portanto, os gêneros do discurso regidos por todas as esferas das relações humanas (econômica, social, cultural e histórica da vida) apresentam variações e classificações que caracterizam sua inserção em determinada esfera. Os gêneros do discurso perpassam todas as áreas do conhecimento humano e adquirem, em cada uma delas, uma certa tipificação decorrente da atividade social da área. Assim, a cada atividade humana correspondem alguns gêneros que lhe são “típicos”.

Essa concepção de gênero é baseada nos estudos de Mikhail Bakhtin (2003 [1979]), postulados em sua obra “*Estética da criação verbal (1979)*”, na qual o autor expõe seus pensamentos profundos sobre a natureza da linguagem e dos gêneros discursivos. Bakhtin (2003 [1979]), concebia a ideia de existência da Língua, somente, em situações comunicacionais, num constante processo de mediação baseada no diálogo, onde afirmava que “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua” (Bakhtin, 2003 [1979], p. 279). Portanto, a materialização desses enunciados estaria presente nos mais diversos gêneros criados pelas relações humanas, nos quais, segundo Bakhtin (2003 [1979]), p. 262), enfatiza que:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque cada em campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Dentro dessa prerrogativa, Macêdo (2012, p. 16-17) faz ainda alguns apontamentos sobre o pensamento de Mikhail Bakhtin, ressaltando que:

Todas as manifestações discursivas, em todas as esferas das atividades humanas, se materializam na forma de enunciados, estes construídos em determinados gêneros. Os gêneros do discurso são definidos por Bakhtin (2003) como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, o meio através do qual se estabelece uma comunicação, ou seja, são situações típicas da comunicação social. São forças “reguladoras” do ato da linguagem que estão condicionados às “normas” socioideológicas, porém se renovam a cada situação de interação, pois são singulares, podendo apenas ser citado, nunca repetido, constituindo, dessa forma, um novo acontecimento.

Por conseguinte, como a interação social dialogada é necessária para o desenvolvimento das relações humanas, nas quais as pessoas lidam com diferentes formas de enunciados todos os dias, as instituições educacionais têm a obrigatoriedade de inserir em seus currículos o estudo de gêneros, já que são responsáveis, além do âmbito familiar, por ensinar as novas gerações a desenvolverem habilidades de interação comunicacional no meio social.

No Brasil, as noções de gênero ensinadas nas escolas ainda têm como base o ensino de gêneros textuais, cuja denominação é fundamentada na concepção de Marcuschi (2002, p. 25), que os define como: "[...] formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos".

O estudo de gêneros na educação brasileira, na prática, é quase que exclusivamente voltado para os textos escritos, para o aprendizado da Linguística textual. O que se ensina no âmbito educacional brasileiro é primeiro aprender denominações, características e exemplos textuais, para então, se for o caso, entender o contexto. Muitas vezes os discentes nem sabem se vão utilizar os conceitos ensinados em sala de aula nas situações reais de comunicação, ou se sabem aplicá-los nos seus cotidianos. Dessa forma, a respeito do ensino com o gênero textual, Matêncio (2001, p. 203) propõe:

[...] não limitar o estudo da aula a sua dimensão textual (interativa), o que seria o caso se fossem deixadas de lado as condições sócio-históricas que interferem em sua produção, a saber: a delimitação de papéis sociais e comunicativos aos interlocutores, a dimensão espaço-temporal do evento, as relações complexas entre oralidade e escrita na construção dos objetos discursivos em sala de aula, a motivação e os objetivos envolvidos na configuração da interação; enfim as restrições institucionais também determinantes da materialidade do texto.

Ademais, ainda existem entre os educadores e até nos PCNs a preferência para se trabalhar em sala de aula com gêneros textuais escritos. Embora, as ideias apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997, p. 23) estejam respaldadas na teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin, abordando a variedade de gêneros e a relação entre a linguagem e as interações sociais, históricas e ideológicas.

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a "famílias" de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. Os gêneros são determinados historicamente. As intenções

comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos.

Outro documento oficial da educação brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), foi elaborado e atualizado também com base nos estudos sobre o gênero discursivo de Bakhtin. Sendo citadas, de forma indireta, algumas ideias de Bakhtin, como: os gêneros são variados, podem ser híbridos e fazem parte da vida dos educandos, estando presentes nas situações reais de comunicação.

Dessa forma, sem invalidar os gêneros textuais, é perceptível que, ao ensinar numa perspectiva de gêneros discursivos, o docente de língua portuguesa ensina partindo da realidade para o texto. Assim, ao ampliar o uso de gêneros na sala de aula, o docente passa a trabalhar com gêneros que estão circulando no meio social, como os gêneros televisivos e os virtuais ou digitais, contemplando as realidades dos educandos durante o processo de ensino-aprendizagem. Isto significa que a abertura para lecionar os diversos gêneros discursivos, além daqueles tradicionalmente empregados na escola, permite que o ensino seja respaldado em situações reais de comunicação, fundamentadas no diálogo e na interação social.

2.2.1 O uso do gênero televisivo, séries, em sala de aula como recursos didáticos no ensino de língua portuguesa

Na década de 50, a televisão (TV) chegou aos lares dos brasileiros, causando uma mudança significativa em suas vidas. Considerada uma revolução tecnológica nos meios midiáticos, também foi responsável por mudar o comportamento da população brasileira, democratizando o acesso à informação, influenciando novos hábitos e costumes, fazendo parte da cultura brasileira. Por isso, como parte do passado e da atualidade do processo histórico, cultural e social da sociedade brasileira, seus gêneros discursivos podem e devem ser trabalhados em sala de aula.

Ao contemplar novos gêneros em sala de aula, como os gêneros televisivos, os educadores criam espaços democráticos para se discutir assuntos que estão no dia-a-dia dos educandos, permitindo a inclusão e o compartilhamento de culturas. A respeito da definição desses gêneros televisivos, Brito (2001, p. 18-19) comenta que eles podem ser conceituados:

[...] como unidades da programação definidas por particularidades organizativas que surgem do modo como se coloca em relação ao apelo a determinadas matrizes culturais (o que inclui toda a “tradição dos gêneros” das mídias anteriores), a exploração dos recursos técnico-expressivos do meio (dos códigos próprios à imagem videográfica) e a sua própria inserção na grade da programação em função de um conjunto de expectativas *do* e *sobre* o público.[...] toda uma “cultura de gêneros”

(matrizes histórico-culturais), constituem-se também como gêneros – gêneros televisuais, cujo reconhecimento é, a um só tempo, causa e consequência de toda uma “cultura de programas” que a própria TV, apesar de pouco mais de meio século de existência, já instaurou.

Assim, as atividades transmitidas pela televisão não só serviram para compartilhar novas culturas, mas também permitiram a criação de novos gêneros discursivos. Esses gêneros televisivos foram criados a partir de uma combinação de características de outros gêneros já existentes, sendo difundidos em vários formatos, nos quais cabe destacar, segundo Brito (2001), os fundados: no jornalismo; no filme; na paródia (exemplo: Zorra Total); na transmissão direta (exemplo: Big Brother); na propaganda/ publicidade; no folhetim (exemplo: telenovelas, séries e minisséries), dentre outros.

Dentre esses formatos, os folhetins, em específico as séries, são obras audiovisuais que atraem, principalmente, o público jovem pelo formato curto, pelos enredos apaixonantes e pela ânsia de saber os próximos episódios, já que são narrativas desencadeadas em vários episódios. Dessa forma, o uso desse tipo de audiovisual nas salas de aula, de acordo com García Borrás (2005, p. 5), gera benefícios significativos, pois “[...] podem auxiliar na visualização de situações que possibilitam a construção e o desenvolvimento da aprendizagem, ao auxiliar o processo formativo e a aquisição da habilidade crítica”. Inclusive se as séries forem de outras culturas, diferente da cultura do educando, o docente ainda pode abordar temáticas socioculturais, históricas e políticas, acrescidas de seus conteúdos didáticos.

Ademais, cabe destacar, que embora as séries televisivas sejam relativamente novas na televisão, as narrativas seriadas possuem uma história longa, e não nasceram na televisão, mas sim na literatura, conforme explica Machado (1999, p. 153), afirmando que:

De qualquer forma, não foi a televisão que criou a forma seriada de narrativa. Ela já existia antes nas formas epistolares de literatura (cartas, sermões, etc.), nas narrativas míticas intermináveis (*As mil e uma noites*), depois teve um imenso desenvolvimento com a técnica do folhetim, utilizada na literatura publicada em jornais do século passado, continuou com a tradição do radiodrama ou da radionovela e conheceu sua primeira versão audiovisual com os seriados do cinema. Na verdade, foi o cinema que forneceu o modelo básico de serialização audiovisual de que se vale hoje a televisão.

Ou seja, além do fator atrativo para os jovens, essa conexão das séries com outros gêneros permite abordar várias temáticas socioculturais. No caso da disciplina de Língua Portuguesa, essas séries permitem discutir sobre: a linguagem e o seu papel social; os gêneros discursivos; a literatura; os conteúdos didáticos gramaticais, enfim, as séries, mesmo sendo de outros países ainda podem ser discutidas nas aulas de língua portuguesa. Além disso, os

próprios PCNs de Língua Portuguesa tecem um comentário positivo sobre o uso do audiovisual durante as aulas, afirmando que:

o emprego de recursos audiovisuais pode ser de grande utilidade na realização de diversas atividades lingüísticas. Entre as diferentes possibilidades — slides, cartazes, fotografias, transparências de textos para serem utilizadas no retroprojetor, etc. —, o gravador e o vídeo merecem destaque: além de possibilitarem o acesso a textos que combinam sistemas verbais e não-verbais de comunicação (o que é importante do ponto de vista comunicativo), possuem aplicações didáticas interessantes para a organização de situações de aprendizagem da língua (Brasil, 1997, p. 61).

Portanto, os educadores podem transformar essas séries em recursos didáticos significativos no processo de ensino-aprendizagem, que auxiliam na aquisição de novos conhecimentos e no processo de assimilação e acomodação dos antigos conhecimentos. No entanto, é bom compreender que as realidades das escolas são diferentes, existindo ainda pensamentos retrógrados em relação ao uso de audiovisuais. Assim, do ponto de vista de Silva (2010, p. 22),

Apesar da escola colocar muitos entraves para se trabalhar com o uso da televisão como forma de aquisição de conhecimento, cabe salientar que a televisão faz parte do cotidiano de todos, e, portanto, pode ser introduzida no espaço escolar como instrumento de comunicação e socialização; uma vez que professores e alunos podem assistir ao programa para juntos discutirem sobre o que viram, por exemplo, e fazerem com que a televisão faça parte da vida escolar também.

Tal contexto cria oportunidades para os docentes alinharem os conteúdos com a realidade dos discentes e com o que eles estão consumindo culturalmente fora da escola, podendo ensinar a partir das situações reais de comunicação. Isto significa que as possibilidades para o ensino com essas séries no contexto escolar são infinitas, dependendo da criatividade dos docentes e de sua interação com os discentes.

2.3 Multiletramentos e o ensino da língua portuguesa

Ouvir uma música, pintar um quadro, uma parede, discutir sobre um filme, ou sobre um post no Instagram, não importa a forma, o conteúdo, ou a diferença de suporte, a interação comunicacional entre os seres humanos não se limita à letra, à escrita. Esse é um fato, a linguagem humana não se restringe apenas às palavras escritas, ou à oralidade, ela está presente nos gestos, nos olhares, no modo como as pessoas interagem entre si, seja utilizando o corpo ou artes visuais como esculturas, pinturas, desenhos, sons, vídeos, entre outras formas de expressões artísticas que fazem parte da maneira como o ser humano se comunica na sociedade.

No entanto, apesar das diferentes formas de expressar as linguagens verbais e não-verbais, as escolas insistem em priorizar práticas de letramento centralizadas no sistema escrito, ou até mesmo confundem os processos de letramento com alfabetização. Essa confusão impede que os educandos tenham a possibilidade de experimentar e aprender no contexto escolar, a lidar com as diversificadas práticas de letramento, já inseridas em seu meio social, mas que não são, ou deixam de ser, contempladas durante o processo de ensino-aprendizagem.

Os letramentos, no ensino da língua portuguesa, não se restringem apenas em aprender as letras, em como escrever, ler e reconhecer o sistema linguístico. Essa parte de ensinar ao educando as primeiras letras, a fonética, a ler e a escrever o código da língua compete ao processo de alfabetização, o que a distingue completamente diferente das práticas de letramento. Assim, segundo Soares (2003, p. 80), pode-se compreender que:

ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento, que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à catarse...; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetos, o interlocutor [...].

Diante do exposto, é perceptível que as práticas pedagógicas nas escolas precisam contemplar práticas de letramento que envolvem a produção e a compreensão crítica e reflexiva em relação às atividades desenvolvidas na sala de aula. Quando se trata de educação, não se pode contemplar apenas um tipo de letramento, o das letras, ou o denominado de Letramento tradicional, já que a realidade vivenciada pelos discentes envolvem interações sociais diversificadas com os diferentes tipos de comunicação inseridos em múltiplas culturas. Sendo assim, os autores Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 63), confirmam essa afirmação ao explicar que:

no cenário atual, portanto, **a diversidade cultural e linguística não é apenas um recurso social na formação de novos espaços cívicos e novas noções de cidadania, mas pode ser também fortemente trabalhada no contexto de sala de aula.** Mais do que oferecer melhores condições de aprendizagem às “minorias”, essa perspectiva pedagógica pode produzir efeitos positivos para todos, que seriam beneficiados cognitivamente por uma **pedagogia do pluralismo linguístico e cultural**. Quando os alunos justapõem diferentes linguagens e padrões de construção de significado, desenvolvem competências diversas.

Por isso, torna-se imprescindível que outros tipos de letramento sejam abordados no âmbito educacional, como, por exemplo, os letramentos científicos, linguísticos, literários e digitais. Isto significa que não se trata mais de abordar em sala de aula um único tipo de letramento, mas de ensinar sob a perspectiva de multiletramentos, já que a escola deve ser um espaço no qual o educando aprenda sobre o que é, como agir e o que pode ser feito para transformar a sociedade, ou seja, seu próprio meio social.

Segundo Rojo (2013, p. 14), não devemos confundir letramento com multiletramentos, pois o primeiro se refere aos vários tipos de letramento na sociedade, enquanto o segundo envolve práticas de múltiplas linguagens, empregadas na construção de textos multimodais, e diferentes culturas, contextos culturais, ou seja:

o conceito de multiletramentos, articulado pelo Grupo de Nova Londres, busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo ‘multi’, para dois tipos de ‘múltiplos’ que as práticas de letramentos contemporâneas envolvem, por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e a diversidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação.

Deste modo, quando se trata dos textos multimodais, presentes nos multiletramentos, pode-se perceber que eles estão relacionados ao “uso integrado de diferentes recursos comunicativos, tais como linguagem [texto verbal], imagem, sons e música em textos multimodais e eventos comunicativos” (Van Leeuwen, 2011, p. 688). Os textos podem ser orais, escritos ou modais e estão imersos em significados e sentidos, que dependem dos elementos de coesão e coerência, do contexto e do conhecimento do mundo. Eles permitem que as pessoas não apenas se comuniquem, mas também com que busquem entender e compreender a perspectiva do outro, de modo que façam sentido para quem lê ou ouve.

Em relação ao multiculturalismo, presente nos multiletramentos, deve-se compreender que não basta só apresentar aos educandos diferentes culturas, mas também sensibilizá-los para o reconhecimento do pluriculturalismo na sociedade, do respeito mútuo e da convivência com as diferenças culturais, que fazem parte de todas as sociedades humanas, haja vista que, segundo Rojo (2013, p. 8-9):

As profissões da atualidade lidam com imagem, com som digitalizados, com programas de edição de fotos, ou seja, grande parte dos profissionais não opera mais, sem os textos multiletrados. Essa é a maneira de escrever do futuro, mas, para a juventude, esse já é o jeito como ela escreve e é desse jeito que ela vai viver e, inclusive trabalhar. Esse é um dos motivos pelos quais o conceito de multiletramentos tem toda a relevância para a escola. Do mesmo jeito que ela alfabetiza para ensinar a assinar o nome no começo do século XIX e que alfabetizou para ler pequenos textos

e depois mais complexos ao longo do século XX, agora é preciso letrar para esses novos textos que se valem de várias linguagens.

Conseqüentemente, nas escolas, a teoria e a prática educacional não podem estar a parte da vida; devem estar alinhadas com as atividades que permeiam as culturas produzidas pela humanidade, com as novas e velhas tecnologias. Pois não basta apenas tangenciar levemente a aprendizagem da vida; é preciso vivenciá-la e torná-la significativa para os educandos. Assim, do ponto de vista de Kress (2003, p. 1):

Não é mais possível repensar o letramento isoladamente de uma vasta gama de fatores sociais, tecnológicos e econômicos. Dois fatores distintos e relacionados merecem destaque especial. Trata-se, por um lado, do amplo movimento, desde agora, de longo domínio da escrita para o novo domínio da imagem e, por outro lado, o movimento do domínio do meio do livro para o domínio do meio da tela. Estes dois juntos estão produzindo uma revolução nos usos e efeitos do letramento e dos meios associados que representam e comunicam em todos os níveis e em todos os domínios.

Portanto, no ambiente educacional, especialmente nas aulas de língua portuguesa, os professores devem adquirir conhecimento sobre multiletramentos e incorporá-los ao trabalho em sala de aula. “Os multiletramentos preparam os alunos para as situações de interação em que sejam necessárias posturas mais contemporâneas de leitura e escrita, mais especificamente situações que envolvam o estudo da língua e o estudo dos gêneros.” (Dias, 2012, p. 96). Desta forma, por mais que a ênfase no ensino da língua seja ainda no letramento tradicional, o docente não pode deixar de contemplar em sua didática estratégias de multiletramentos.

3 A INFLUÊNCIA DA CULTURA ASIÁTICA NO BRASIL

Os laços econômicos, políticos, sociais e culturais entre alguns países do leste asiático, como China, Japão e Coreia do Sul, e o Brasil foram formados, paulatinamente, ao longo do tempo. As marcas dessas relações reverberam no cotidiano dos brasileiros, que abraçam, compreendendo ou não, o vínculo com os países asiáticos em seus costumes e hábitos, em suas formas de verem a vida.

A princípio, o relacionamento entre os brasileiros e os asiáticos se desenvolveu a partir da interferência da comunidade internacional, quando as trocas comerciais entre Ásia e Brasil foram intermediadas por países como Portugal, Reino Unido e Estados Unidos. A respeito do assunto o jornalista brasileiro Spitzcovsky teceu o seguinte comentário sobre a situação do Brasil em relação à Ásia:

Ao falar em intermediação, refiro-me, por exemplo, ao papel desempenhado pela metrópole Portugal, no período do colonialismo que se estendeu entre os séculos XVI e XIX. Naquela época, os robustos canais portugueses de comércio e de comunicação intermediavam e modelavam a relação entre dois pontos tão distantes, pontos estes que eram a Ásia e o Brasil. Na passagem do século XIX para o século XX, a partir da proclamação da república no Brasil, os intermediários deixaram de ser lusófonos para construir pontes de ligações descritas em inglês. O império britânico, num primeiro momento, filtrava as nossas relações políticas e econômicas com a Ásia, função depois desempenhada por outra potência anglófona, os Estados Unidos. No entanto, na segunda metade do século passado, o relacionamento do Brasil com os distantes parceiros asiáticos ganhou qualitativamente e passou a caminhar com as próprias pernas, apoiando-se numa aproximação direta, e cada vez mais intensa, e, finalmente, sem os intermediários do passado (Spitzcovsky, 2003, p. 99).

No caso da interferência de Portugal, tais trocas ocorreram ainda no período em que o Brasil era uma colônia portuguesa, quando os portugueses traziam em suas embarcações matérias-primas asiáticas para o território brasileiro e se desenvolveram, mais tarde, em acordos diretos, principalmente nos campos econômicos e políticos, que beneficiaram a abertura para o intercâmbio cultural.

Em relação à influência da cultura chinesa no Brasil, percebe-se a existência de uma relação cultural bastante antiga, que remota aos tempos do período colonial, quando Dom João trouxe consigo para o Brasil os primeiros chineses para cultivar chá. Segundo os autores Neves, Guimarães e Ferreira (2010, p. 68):

o certo é que na Terra de Santa Cruz a presença da China extrapolaria os artigos de luxo, que tanto agradavam aos senhores de engenho. Gilberto Freyre atribui aos contatos indiretos, propiciados pela circulação de funcionários, religiosos, militares e magistrados entre os domínios ultramarinos portugueses, a transmissão de numerosos usos e costumes chineses que se arraigaram na sociedade do Brasil patriarcal. Desta maneira, explica-se o emprego do palanquim, como o meio de transporte preferido pelas pessoas mais abastadas da colônia. O mesmo se pode dizer do costume dos adultos acenderem lanternas coloridas nos dias de festa e de se divertirem soltando bombinhas e fogos de artifício por ocasião das celebrações familiares e religiosas, assim como o hábito de empinar papagaios de papel de seda, a princípio uma forma de recreação destinada apenas a fidalgos, mas que se popularizou e até hoje é bastante praticada por crianças e adultos no Brasil. Na arquitetura colonial, por sua vez, não faltam marcas da influência chinesa, a começar pela reprodução dos telhados acachapados, construídos ao estilo dos pagodes chineses, arrematados por largos beirais arrebitados nas pontas em cornos de lua. Estilo, por sinal, que ainda se conserva nos tradicionais coretos das praças públicas e nos jardins das cidades brasileiras. Na decoração interior das casas, móveis, pinturas, esteiras, ornamentos e utensílios de porcelana atestavam o gosto pelas chinesices.

Isto significa, que diante dessas evidências pode-se constatar que a riqueza cultural chinesa está tão enraizada no Brasil que muitas das invenções, hábitos e costumes chineses são considerados pelo povo brasileiro como parte da cultura brasileira. Esse apagamento cultural da presença dos chineses no Brasil é um fato infeliz que está mais relacionado a opção política

por “cultuar”, por assim dizer, a presença dos europeus, seus colonizadores, do que por preservar as raízes do multiculturalismo brasileiro.

Quanto ao relacionamento cultural entre Brasil e Japão, os registros históricos marcam um contato mais direto entre os povos no século XX, quando japoneses aportaram no porto de Santos, São Paulo, para servir de mão de obra nas fazendas de café. A partir dessa época, as trocas culturais entre os dois países ocorreram em um ambiente ora de estranheza, em relação às suas diferenças culturais, ora buscando aprender e assimilar a cultura do próximo. De acordo com Oda (2011, p. 112),

o início da imigração japonesa em 1908 obrigou pela primeira vez a sociedade brasileira a pensar seriamente sobre a cultura japonesa. Como apontam diversos autores, a avaliação feita pelos intelectuais e governantes da época era ambígua e conflituosa.

Conforme os imigrantes japoneses chegavam e se instalavam na comunidade brasileira, opiniões divergentes surgiam. Assim, a vinda de imigrantes para o Brasil, com uma cultura tão diferente, causou um sentimento misto de negação e aceitação. O sentimento de negação à cultura do próximo foi, na verdade, um ato de rejeição a uma cultura considerada “inferior” à cultura europeia, mais do que autopreservação da própria cultura brasileira.

Na época da imigração, a cultura europeia era considerada como única fonte de inspiração para a cultura brasileira. Embora existissem culturas de outros povos circulando entre a população brasileira, o apagamento cultural promovido pelas classes dominantes não permitia que as pessoas valorizassem, ou mesmo enxergassem, a realidade multifacetada das bases culturais brasileiras. O contato com o continente europeu, na época da imigração japonesa, era sinônimo de posição social elevada; tal valorização ocorria essencialmente pelos longos anos de colonização europeia. Além disso, jovens brasileiros de famílias bem abastadas eram enviados para estudar nos países europeus e, conseqüentemente, consumiam e traziam para o Brasil a cultura europeia, a supervalorizando-a no meio social.

De acordo com os autores Maia e Farias (2020, p. 589) “a colonialidade, por sua vez, também foi epistemológica, o padrão de poder formado por meio da tríade colonialidade-eurocentrismo-capitalismo atuou no controle de todos os meios de subjetividade, sobretudo na produção de conhecimento e na cultura”. Ou seja, o processo de colonização também se deu no âmbito cultural, num sistema de apagamento e inserção da cultura europeia na mentalidade dos brasileiros como uma cultura “superior” as demais. Por isso, para os brasileiros, aceitar a cultura de outros povos, como os asiáticos, à primeira vista, é um grande desafio.

Somente após longos anos de contato cultural e de valorização dos países asiáticos no cenário mundial, é que o processo de apagamento cultural está dando espaço para o processo de aceitação e assimilação cultural. Aceitar que o Brasil é um país formado por diversas etnias, com diferentes culturas, torna-se um processo de desmitificação histórica que precisa ser ensinado nas salas de aula, para haver o mínimo de respeito e aceitação do povo brasileiro consigo mesmo e com os outros povos.

Assim sendo, apesar das divergências culturais entre brasileiros e japoneses, foi essa mesma diferença cultural que despertou o interesse entre as nações e tem se tornado um elo de aproximação entre os dois países. Em outras palavras significa que:

a influência japonesa no País não se restringe à herança deixada pelos imigrantes. Eles estabeleceram um canal de difusão cultural que permanece ativo. Logo, continuamos a receber elementos culturais do Japão, mesmo depois de finda a imigração. É o que se observa no sucesso, entre os nacionais, dos mangás (histórias em quadrinho), animes (animação), jrock (o rock japonês) e karaokê (Vianna, 2008, p. 81).

Portanto, a cultura japonesa permanece ativa na sociedade brasileira, principalmente quando ela está vinculada à cultura pop pertencente aos jovens. Personagens de animes e mangás, como Seiya (Cavaleiro dos Zodíacos); Serena (Sailor Moon); Naruto (Naruto - mesmo nome do mangá e anime); Luffy (One Piece) e tantos outros são responsáveis por disseminar a cultura japonesa nos lares brasileiros de forma apaixonante e cativante, trazendo hábitos, costumes e crenças dos povos orientais para serem incorporados no dia a dia.

Outro país do leste asiático, cujas relações culturais estão se desenvolvendo de forma acelerada com o Brasil é a Coreia do Sul. O consumo pelo K-pop (estilo musical) e o K-drama (séries televisivas) nos lares brasileiros teve um aumento significativo desde o período da pandemia da covid. A respeito disso, Grangeiro (2021, p. 90) faz a seguinte afirmação sobre a aproximação cultural entre Brasil e Coreia do Sul, que, na sua perspectiva:

a inserção da cultura coreana não ocorreu somente por meio dos grupos de k-pop, mas inseriu-se através das séries asiáticas, pela culinária e moda. Em uma pesquisa recente feita pelo jornal 'O povo', o Brasil é o 3º país do mundo que mais consumiu doramas na pandemia, perdendo apenas para a própria Coreia do Sul e para os Estados Unidos.

Isto significa que os hábitos e costumes do povo coreano estão sendo recebidos positivamente pelo povo brasileiro. A onda cultural coreana denominada de Hallyu chegou com força no Brasil e caiu no agrado da população, principalmente no gosto do público feminino brasileiro. Ademais, canais no Youtube como os das influencers digitais Thais Midori, do canal "Midori", e o das amigas Marcella e Amanda, do canal "Oh! My friend", proporcionam para o

público brasileiro um conhecimento rico sobre a cultura coreana, que chama atenção para o povo oriental do outro lado do mundo de forma a divulgar conhecimento e entretenimento, despindo-se da barreira do preconceito cultural e ampliando assim as conexões entre o Brasil e a Coreia do Sul, por meio de um intercâmbio cultural.

Diante desse quadro, pode-se compreender que, embora os países asiáticos e o Brasil estejam localizados em lugares geográficos diferentes, os primeiros sejam banhados pelos oceanos Índico e Pacífico, enquanto o território brasileiro é banhado pelo oceano Atlântico, torna-se perceptível que o relacionamento entre as distintas nações é interligado por um intercâmbio que começou voltado para trocas comerciais e se estendeu até os dias atuais, ampliando-se os interesses até o cerne cultural dos países. Isto significa que, em relação ao lado da nação brasileira, a cultura dos países asiáticos, como China, Japão e Coreia do Sul, foram ou ainda continuam sendo incorporadas no cotidiano do povo brasileiro.

Desta forma, compreende-se que a influência cultural da Ásia no Brasil é bem significativa para o povo brasileiro e tangencia os campos das artes, da moda, da culinária, da literatura, dos esportes, dos filmes e das séries, entre outros aspectos culturais que chamam o interesse dos brasileiros para as terras orientais. Esse interesse desenvolvido no decorrer dos anos fez com que uma parcela da população brasileira adotasse hábitos no seu cotidiano de comer, ouvir, assistir e experimentar a cultura asiática em suas vidas. Sushi, yakissoba, macarrão instantâneo, músicas de k-pop, doramas, karatê, taekwondo, mangá, manhwa, animes, são apenas alguns aspectos culturais importados da Ásia e que estão presentes nos lares de brasileiros e brasileiras, de crianças, adolescentes, adultos e idosos. São aspectos culturais que reforçam que a influência da Ásia no Brasil vai além dos acordos econômicos escritos entre as nações, influenciando o modo de vida de gerações de brasileiros.

3.1 O surgimento da onda hallyu e suas repercussões no Brasil

O ser humano apresenta várias formas de se expressar em relação às pessoas com quem interage no decorrer da vida e sobre o mundo no qual habita. Cada sociedade é moldada segundo valores, crenças, costumes e hábitos que seus povos consideram dignos para representar seus egos. Assim, a cultura criada coletivamente pelas pessoas é desenvolvida de forma ímpar e singular, o que leva seus integrantes a construir suas próprias identidades como um povo, como uma nação. De acordo com Machado (2002, p. 18),

ao longo dos anos, o termo “cultura” foi se modificando e somente a partir do surgimento do vocábulo inglês culture é que foi estabelecida sua acepção complexa,

que abrange conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra habilidade ou tradição adquiridos pelo homem, tal como a vemos hoje.

No decorrer da história da humanidade, muitas culturas foram absorvidas ou extintas, e deixaram de existir na Terra, por diversos fatores, seja por questões de dominação territorial ou até mesmo por extinção de um povo. A intransigência diante do diferente, por medo ou por soberbia, por considerar uma cultura mais relevante do que a outra, impediu que algumas culturas sobrevivessem até a contemporaneidade e, conseqüentemente, várias formas de enxergar e se expressar foram perdidas. Embora não exista, segundo Santos (2006, p. 16-17), “[...]superioridade de culturas ou traços culturais de modo absoluto, não há nenhuma lei natural que diga que as características de uma cultura a façam superior a outra”.

Por isso, um dos modos de sobrevivência encontrado pelas comunidades, e, por muitos anos, também considerado uma das formas de dominação dos povos, foi o compartilhamento entre as culturas. Quando essas trocas culturais, realizadas num ambiente de respeito mútuo são difundidas, elas permitem com que as pessoas passem a conhecer o próximo numa perspectiva intercultural.

O multiculturalismo e o interculturalismo abriram espaço nas sociedades, permitindo que as relações e interações entre as diferentes culturas coexistissem. Esse intercâmbio cultural, difundido hoje, principalmente, pelos meios midiáticos, tem possibilitado o relacionamento entre pessoas de diferentes culturas.

A indústria do entretenimento, também denominada pela escola de Frankfurt como indústria cultural, contribui significativamente para divulgar a cultura dos povos entre as nações. Permitindo o acesso a diferentes culturas, o consumo por todos, sem se restringir à classe social, e criando outras novas. Embora também tenha, segundo Adorno (2002), permitido práticas de extremo consumismo, incitação ao ódio e de alienação cultural.

Sob esse viés é preciso aprender a conhecer o outro, sua cultura, despidendo-se dos preconceitos que cegam e limitam os indivíduos, que exclui em vez de incluir. Até mesmo para mudar conceitos e práticas culturais não mais cabíveis numa sociedade. Só se pode respeitar o próximo se a pessoa se propuser e buscar conhecer seus costumes, hábitos, gostos, e tudo o que forma a sua cultura.

Entre as culturas difundidas pela indústria do entretenimento está a cultura sul-coreana, que se tornou popular ao redor do mundo, num fenômeno denominado de Hallyu, ou Onda Coreana. A estratégia adotada pelo país sul-coreano para alcançar mercados econômicos além de suas fronteiras, bem como também para expandir sua cultura teve início na década de 90, num processo de redemocratização e abertura para o consumo de produtos estrangeiros,

continuando sua expansão de forma acelerada até os dias atuais, mesmo após o período pandêmico.

O contato com as culturas estrangeiras abriu a Coreia do Sul para uma série de influências que alargaram e enriqueceram as particularidades da criação cultural coreana. O processo acirrou-se com a crise dos Tigres Asiáticos, no final da década de 1990, quando os coreanos entraram decididamente numa fase capitalista, que demandava avolumar o diminuto mercado interno e passar à exportação. A partir de então, o governo e os empresários sul-coreanos investiram nos potenciais de exportação da cultura pop e na organização de uma indústria cultural direcionada para países vizinhos, ainda incapazes de produzir cultura de grande penetração interna, caso do Japão e da China, e sem acesso aos caros produtos originais americanos e japoneses. O esforço conjunto de empresários e governantes para transformar a cultura nacional em um produto a ser ofertado nos mercados externos para incrementar a economia sul-coreana originou o primeiro movimento da Onda Coreana, neste momento, ainda restrita à esfera asiática. Através de processos globais contemporâneos que envolveram desde a pirataria até as interligações instantâneas da internet[...] (Souza, 2015, p. 298).

A onda ganhou força entre os jovens, principalmente por meio da internet, onde a divulgação e o consumo dos conteúdos, ganhou adeptos, denominados de fãs, pelo mundo todo. Termos como “Oppa” (오빠- irmão mais velho), “Saranghae” (사랑해 te amo), “Hwaiting” (파이팅- boa sorte), BTS (grupo musical de K-pop), K-drama (Dorama, produções audiovisuais sul-coreanas), dentre outros começaram a aparecer com frequência no cotidiano das pessoas.

Inclusive, o “Fantástico” (programa de televisão brasileiro, exibido em horário nobre nas noites de domingo do canal Globo), no mês de agosto de 2024, fez uma série de reportagens, com três episódios, sobre a onda Hallyu, abordando a cultura sul-coreana através da música, com o K-pop; da culinária e das produções audiovisuais, os K-dramas. Isto demonstra como a expansão cultural sul-coreana ainda continua em evidência, apesar do decorrer dos anos.

O sucesso da onda coreana não se deve somente ao acaso ou ao desenvolvimento das mídias sociais, já que existe um contexto histórico e cultural na Coreia do Sul que corrobora para o êxito desse fenômeno. No final da década de 1980, a Coreia do Sul conquistou novamente a democracia após décadas de ditadura militar. Tal fato favoreceu a liberação da importação de produtos culturais estrangeiros, especialmente os provindos dos Estados Unidos. Embora os produtos culturais da hallyu sejam oriundos da Coreia do Sul, mesclam outras culturas como resultado de sua sociedade híbrida e como maneira de obter vantagens comerciais (Gajzágó; Sacoman, p. 1292, 2019).

Assim, ao alinharem os interesses nacionais (econômicos e culturais) com as ideias divulgadas pela cultura ocidental, os sul-coreanos encontraram uma fórmula de sucesso para prosperar financeiramente, bem como para espalhar sua cultura pelo mundo. Acerca dessa lógica, Brito (2023) pontua que a troca entre as culturas ocidentais e orientais resultou numa fórmula que mescla cópias de produções norte-americanas, acrescidas de divulgação de fãs, mais a divulgação em massa pelos meios midiáticos, como a internet e as plataformas de streamings. Consequentemente, Nogueira (2021, p. 242) pondera que:

a Hallyu é resultado de uma hibridação cultural, uma vez que o conteúdo que ela produz possui aspectos tanto da cultura ocidental quanto da oriental. No entanto, esse conteúdo, que lança tendências e que transita entre diversas mídias, não deixa de ser fruto de uma sociedade específica, que aprendeu a se adaptar ao novo que é externo a ela, mas mantém parte daquilo que lhe confere uma identidade original.

Além disso, entre os brasileiros, essa “febre mundial” proporcionou um aumento no consumo de produtos, conhecimentos e adoção de hábitos da cultura coreana, principalmente entre os jovens. Até o termo “dorama”, adotado pelas “dorameiras” (pessoas que consomem produções asiáticas), foi adicionado em 2023 ao dicionário brasileiro pela Academia Brasileira de Letras (ABL) em virtude da alta frequência do consumo dessas produções no país.

No Brasil, já existia uma influência cultural sul-coreana através das artes marciais, o taekwondo. Em 2010, percebemos a força da Onda Coreana com os frequentes shows das bandas de K-pop, eventos culturais promovidos pelos órgãos do governo sul-coreano no Brasil e até mesmo produzidos pelos próprios fãs. Além disso, em 2019, houve o crescimento das novelas coreanas nas plataformas de streaming, como Netflix e Viki [...] (Martins, 2022, p. 103).

Portanto, a Onda Hallyu aumentou o comportamento de consumo dos jovens brasileiros e vem influenciando sua construção cultural e identitária. Nesse sentido, os autores Santana e Santos (2018, p. 40) fazem alguns apontamentos sobre a incorporação dessa onda cultural na juventude brasileira, nos quais constam que:

os jovens brasileiros consumidores da onda coreana apresentam características bastante diversificadas, seja pela localização, pela classe social, pelo gênero, formação acadêmica e as demais características que tipificam e segmentam os jovens no Brasil. Entre estes muitos grupos juvenis, temos os jovens da Cidade do Recife que têm percebido na *hallyu* uma opção de coletar informações para alimentar sua identidade social.

Da mesma forma, ainda segundo esses autores, a crescente divulgação de filmes e séries de origem sul-coreana nas plataformas de streaming no Brasil, como Netflix, por exemplo, e “a facilidade em manusear as TICs faz com que os jovens insiram estas ferramentas em suas práticas cotidianas, tornando-as essenciais para execução de suas atividades (Santana; Santos, 2018, p. 43)”. O acesso e a facilidade em usar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como a internet, os celulares, tablets, computadores e entre outras ferramentas digitais, com a finalidade para interagir e manter a comunicação, tem fascinado a juventude brasileira e permitido da interação com outros povos, outras culturas. Sendo assim, para essa juventude brasileira a oportunidade de interação com a cultura sul-coreana possibilita agregar valores, costumes e hábitos na construção de suas identidades culturais. Além de também ajudá-los a compreender e a respeitar a diversidade cultural brasileira, visto que na construção da nação brasileira existem influências de diversas culturas do mundo, como, por exemplo, a asiática, a africana, a europeia, a norte-americana, agregadas com a cultura dos nossos povos nativos, que fazem parte intrinsecamente da história cultural desses jovens e, conseqüentemente, também faz parte de quem eles são como indivíduos, como seres sociais inseridos no mundo.

3.2 K-Dramas – o fenômeno mundial das séries televisivas sul-coreanas

As produções audiovisuais asiáticas, denominadas doramas, surgiram por volta da década de 1950, encantando e emocionando seu público consumidor até o período contemporâneo. Os doramas são produções televisivas asiáticas de séries, que vêm se tornando parte da vida das pessoas, mudando seus hábitos e costumes, influenciando, principalmente, os jovens ao redor do mundo, como no caso da juventude brasileira.

Segundo critérios de medição dos pesquisadores Lee e Yu (2018) e como resultado de pesquisa quantitativa, a influência comercial dos K-dramas se baseia em três pilares: (1) temático (valores orientais, centrados na família, com histórias de amor divertidas e agradáveis, personagens que oferecem sensação de harmonia, carinho, conforto, de conteúdo realista, sofisticado e que reflete a última moda); (2) de produção (qualidade da edição de imagens, cenários luxuosos que indicam um estilo de vida urbano, naturalismo, técnicas de atuação, trilha sonora original); e (3) das qualidades dos e das protagonistas (aparência, tendências de estilo, respeito aos idosos e às virtudes orientais, com domínio de técnicas de atuação, representando personagens íntegros e calorosos). Características estas que, segundo os autores, influenciariam a aceitação e o sucesso comercial dos K-dramas no mundo (Mungioli, Lemos, Penner, 2023, p. 63-63).

Como as temáticas, estilos, as formas para se abordar uma determinada cultura são variadas, cada país asiático tem uma maneira de criar seu dorama. Assim, para diferenciar as produções entre esses países foram denominadas siglas que auxiliam o público a identificar a

origem de uma determinada obra, além de compreender sobre qual cultura está consumindo, como, por exemplo: o J-Drama, que corresponde as produções japonesas; C-Drama, no qual aborda as produções chinesas e K-Dramas, referente as produções sul-coreanas, dentre outros.

Quando falamos a respeito dos dramas de televisão asiáticos, precisamos ter em mente que o estamos usando como um termo genérico. As distâncias culturais entre, digamos, China e Índia, ou Japão e Indonésia, ou Coreia e Tailândia são imensas. Portanto, dramas de TV de cada país possuem a sua própria identidade cultural. Entretanto, apesar de reconhecer essas diferenças, também é possível identificar algumas características comuns (Dissanayake, 2012, p. 192-193).

Nesse sentido, cabe salientar, que apesar das produções terem denominação “asiática”, não significa que os povos asiáticos possuem os mesmos costumes, hábitos, crenças, ou seja, a mesma cultura. Cada país asiático possui características únicas que refletem a cultura do seu território nas séries. Além disso, essas produções televisivas são uma mistura do estilo ocidental com o oriental, tendo como referência, principalmente, séries norte-americanas. Por isso, os autores Madureira, Monteiro e Urbano (2014, p. 3), apontam que embora os doramas tenham:

surgido no Japão da década de 1950, o referido formato, com o passar do tempo, desdobrou-se em diversas emulações de caráter regional TW-Drama, K-Drama, C-Drama, Indian Drama, HK-Drama, dentre outros e de temáticas abordadas como relacionamentos românticos e familiares, contextos históricos nacionais, o dia-a-dia [sic] no emprego ou no âmbito escolar que são condicionados as [sic] influências de gêneros, formatos e linguagens locais e transnacionais.

Dentre as produções elaborados por esses diferentes países asiáticos, se destaca as séries dos K-Dramas, ou Korean Drama (한국 드라마), produzidos na Coreia do Sul, que se tornaram um fenômeno global, e, cujas narrativas, de formato híbrido, transportam seus espectadores para realidades que podem ser diferentes daquelas vivenciadas por eles, ou, em alguns casos, verossimilhantes. Seja um drama histórico ou um drama baseado no tempo atual, esses doramas sul-coreanos chamam a atenção, principalmente dos jovens, mas também atraem pessoas de várias idades. Assim, conforme as pesquisas da autora Rosa (2019, p. 21), pode-se compreender,

[...] que “drama de televisão”, “K-Drama”, “novelas coreanas” ou “dramas coreanos” são termos genéricos para referir-se à essas narrativas. O formato é um híbrido entre aqueles das telenovelas, minisséries e séries televisivas americanas. Supõe-se que este formato específico tenha surgido no Japão, na década de 1950, junto ao gênero emergente chamado trendy drama que era algo completamente moderno na época, e que teria se espalhado para outros países da região durante os anos 80.

Conseqüentemente, como os K-Dramas sofreram influências das telenovelas japonesas, suas produções foram elaboradas com características muito semelhantes, nas quais envolvem: núcleos pequenos de personagens; geralmente, com poucas temporadas, que segundo Almeida e Nicolau (2017, p. 9), “[...] são planejados para temporadas únicas, mas dependendo da aceitação do público isso pode mudar”; e, histórias com desenvolvimento completo, nas quais. “[...] jamais são deixadas pontas soltas para que exista a possibilidade de uma sequência (Rosa, 2019, p.19). Ademais, Rosa (2019, p.18-19) ainda aponta que existem 3 tipos produzidos de formatos de K-Drama:

- 1) Dramas Semanais (Weekday Dramas): esses vão ao ar regularmente e, geralmente, possuem uma duração total de 16 horas, divididas em 16 episódios de 1 hora. Os episódios são exibidos em duas noites consecutivas (episódio 1 na segunda-feira; episódio 2 na terça-feira; e, assim sucessivamente) fazendo com que atinjam sua conclusão em 8 semanas. Outra estratégia usada pelos Dramas Semanais é a de dividir suas 16 horas em 32 episódios de 30 minutos. Estes são exibidos da mesma forma: 4 episódios em dois dias consecutivos, totalizando 1 hora de episódio por exibição. Dependendo da popularidade desses dramas, as emissoras de TV podem adicionar 1 ou 2 episódios a mais para permitir uma conclusão mais satisfatória para os espectadores.
- 2) Dramas Curtos (Short Dramas): esses dramas possuem um total de 2 horas que podem ser divididas em dois episódios de 1 hora ou quatro episódios de 30 minutos. Os Dramas Curtos vão ao ar em dias de semana, antes dos Dramas Semanais. O seu formato pode ser visto como aquele dos filmes que tentam contar uma história completa em 2 horas.
- 3) Dramas de Finais de Semana (Weekend Dramas): esses dramas são mais longos, tendo geralmente 50+ episódios de 1 hora ou 100+ episódios de 30 minutos.

Essa estratégia de tempo, no qual encurta as durações dos K-Dramas, fazendo com que os episódios não ultrapassem mais de 2 horas, permite que as pessoas se concentrem no enredo e facilita encontrar um tempo para ter disponibilidade de assistir. Diante das rotinas de trabalho e estudo puxadas, os espectadores precisam se organizar para ter tempo para assistir, além de também terem tempo para consumir os produtos comercializados, de maneira indireta ou direta, nessas séries.

No Brasil, os K-Dramas chegaram por volta de 2010, por meio de fãs que legendavam os audiovisuais para outros fãs e disponibilizavam na internet (Urbano; Araujo, 2017). Somente, depois de alguns anos e no e pós-período pandêmico, as plataformas de streaming, como Netflix, começaram a investir alto nessas séries nas plataformas brasileiras. Por isso, que a prática de legendar as séries de forma voluntária, denominada de “fansubber”, foi muito importante para que “[...] a circulação e acesso dos usuários brasileiros, pois há uma grande

dificuldade de encontrar produções asiáticas com traduções e legenda oficiais em português” (Madureira; Monteiro; Urbano, 2014, p.10).

Outro ponto relevante para que os K-Dramas caíssem no gosto do público brasileiro foi o amor da população pelas telenovelas brasileiras. Essa fascinação nacional pelas telenovelas facilitou a aderência do público brasileiro para assistir às telenovelas sul-coreanas. Sendo, esses K-Dramas denominados no Brasil de “doramas” e as pessoas quem os consomem intituladas de “dorameiras” (Rosa, 2019, p.14). Embora, tal terminologia não esteja correta, já que “doramas” está vinculado às produções audiovisuais japonesas. No entanto, as “dorameiras” ainda seguem adotando tal título não se preocupando com essa licença criativa.

Diante do exposto, é perceptível que os esforços dos sul-coreanos nas últimas décadas para alavancar a sua economia e difundir a sua cultura por intermédio do K-Drama foi um grande sucesso. Mais do que lucrar financeiramente com essas produções audiovisuais, os sul-coreanos conseguiram com que o mundo olhasse para a Coreia do Sul não somente como um país com potencial para desenvolver altas tecnologias, mas como um país com uma rica cultura que apesar do tamanho territorial pequeno, ainda tem muito a dizer sobre seus costumes, crenças e hábitos, sobre a sua cultura.

3.3 A representação das mulheres nas culturas sul-coreana e brasileira

Ser mulher numa sociedade pós-industrial, contemporânea, cujos avanços tecnológicos estão a proporcionar, ao longo dos anos, melhores condições de vida para a população, deveria ser sinônimo de contentamento e felicidade. No entanto, a realidade é que os avanços tecnológicos, econômicos e nas leis não acompanharam o abismo crescente nas relações sociais e de trabalho entre homens e mulheres. Até o presente momento, os desafios enfrentados pelas mulheres para poderem ser ouvidas e respeitadas, seja no ambiente familiar, no ambiente social, ou no âmbito de trabalho, são de ordem inimagináveis que perpassam por momentos de não acolhimento e menosprezo social.

Ainda hoje, as mulheres são, em grande medida, educadas, ao longo de toda a vida, para ocupar o espaço privado e doméstico e deixar o mundo público e político a cargo dos homens. A divisão de papéis sociais pautados no gênero é uma forma de organização típica da sociedade brasileira e de muitas outras sociedades. De acordo com essa divisão, os homens são prioritariamente associados à esfera produtiva – isto é, o mundo do trabalho remunerado – e as mulheres, à esfera reprodutiva – todo o trabalho de reprodução humana, de cuidado, de afeto, alimentação, limpeza e as demais atividades domésticas (Hahn e Strücker, 2020, p. 194).

Nesse sentido, cabe salientar que embora a situação das mulheres tenha sofrido mudanças positivas e significativas na contemporaneidade, apresentando melhores condições de vida e direitos garantidos por leis, infelizmente, elas continuam a ser tratadas e representadas no meio social numa posição de apoio serviçal ao masculino, em vez de companheira de caminhada. Conforme os autores Vanilla, Koninek e Bober (2023, p. 277), bem afirmam, ainda “é preciso lembrar que a história oficial das mulheres tem sido narrada predominantemente por vozes masculinas, minimizando os feitos femininos e restringindo suas identidades às funções de filha, esposa e mãe”. Por isso, é necessário compreender que os papéis de gênero não são pautados em atributos biológicos, eles fazem parte de uma construção sócio - cultural, sendo moldados ao longo do tempo.

Na atual sociedade brasileira, as mulheres são representadas de maneira dual, sendo vistas ora como mulheres cheias de atitudes, independentes e donas de si, ora presas nas normas tradicionais, que insistem em restringir o lugar da mulher na sociedade. Culturalmente, as brasileiras são representadas como mulheres belas, com corpos esculturais e curvos, sendo vistas como objetos de desejo sexual; além de serem vistas também como mulheres afetuosas, responsáveis por cuidar do lar, dos filhos e do marido. Além disso, elas também podem ser representadas como guerreiras e trabalhadoras, que ao longo dos anos estão crescendo no cenário brasileiro, chegando a ocupar lugares de destaque no meio político, social e profissional, mas que infelizmente sofrem com preconceitos, disparidade salarial, além de vários tipos de violência relacionados a questão do gênero. Sendo assim, a respeito desse assunto Saffioti (1994, p. 151) afirma que,

a violência masculina contra a mulher é constitutiva da organização social de gênero no Brasil. Trata-se de numerosas formas de violência, desde as mais sutis, como a ironia, até o homicídio, passando por espancamentos, reprodução forçada, estupro etc. Via de regra, a violação sexual só é considerada um ato violento quando praticada por estranhos ao contrato matrimonial, sendo aceita como normal quando ocorre no seio do casamento.

Por conseguinte, pode-se aferir que essa violência baseada no gênero é um comportamento prejudicial, de caráter misógino, exclui e inferioriza as mulheres unicamente por sua condição feminina, em um contexto de desigualdades que oprimem e as causa danos tanto físicos quanto psicológicos. Vítimas de uma sociedade machista, não estão seguras nem nos seus próprios lares.

A verdade é que o processo de luta para que as brasileiras se livrem das amarras do patriarcalismo precisa ser constante, devido ao reforço cultural na persistência de atitudes desrespeitosas e preconceituosas, que desvalorizam o feminino. Todos os dias, em casa, com

os familiares, nas rodas de amigos, no ambiente social, educacional e profissional, as mulheres precisam enfrentar situações de conflito, em que necessitam lutar pelo seu espaço de fala e provar o seu valor. Portanto, numa sociedade, cujas raízes históricas e culturais estão respaldadas no processo de apagamento das falas e das produções, ditas e feitas pelas minoritárias sociais, como, por exemplo, indígenas e negros, e, por conseguinte, as mulheres, torna-se imprescindível tomadas de ações que reforcem positivamente o respeito as diferenças e abram espaço para a vez e o lugar que suas vozes lhe cabem por direito.

Logo, do ponto de vista de Solnit (2017, p. 27), a luta “para que as mulheres sejam tratadas como seres humanos com direito à vida, à liberdade, e ao envolvimento nas arenas culturais e políticas” deve ser contínua, haja vista que os padrões comportamentais, culturais, necessitam de tempo para serem modificados.

No caso da Coreia do Sul, as tradições culturais tem um peso enorme sobre a vida cotidiana da população. Apesar de todo o desenvolvimento tecnológico, proporcionado pela melhora da economia, sua cultura tradicionalista impede melhorias no campo social, principalmente para as minorias, como no caso das mulheres. Os avanços sociais, nessa sociedade, são ínfimos diante do protecionismo cultural em prol do sistema patriarcalistas.

Embora a Coreia tenha avançado rapidamente desde a década de 1960, a vida das mulheres na sociedade não avançou no mesmo ritmo. Crimes misóginos e de ódio frequentemente acontecem na Coreia do Sul, exemplificados pelo assassinato da estação de Gangnam. Desde o final da década de 1990, vê-se oposição ao progresso na participação econômica feminina, obrigando-as a continuarem submetidas à tradicional hierarquia de gênero (Lemos, 2022, p. 40-41).

Nessa sociedade, as mulheres podem até ter um nível educacional elevado, mas encontram dificuldades para conseguir e manter seus empregos, bem como também sofrem com cobranças para que se casem logo, tenham filhos, vivam e sejam submissas aos seus companheiros. Além disso, a sociedade exige que as mulheres estejam sempre dentro dos padrões de beleza, nos quais a magreza excessiva e a tonalidade de pele no extremo branco são cultuadas. A respeito disso, os autores Silva e Maciel (2022, p. 147), afirmam que:

na Coreia do Sul esses padrões de beleza são rígidos e bem específicos ficando claro o tipo de rosto e corpo que são considerados bonitos aos olhos dos sul coreanos, tendo as mídias e a sociedade como grandes influenciadoras. É comum o uso de cosméticos desde muito novos assim como o incentivo de cirurgias plásticas que em alguns casos são dados aos jovens por volta de seus quinze anos de idade. A família e o círculo de amigos são grandes influenciadores, seguidos da pressão social em relação ao mercado de trabalho e relacionamentos sendo eles de teor amoroso ou não.

Portanto, as mulheres na Coreia do Sul enfrentam muitos dilemas sociais de misoginia, que estão enraizados na sua própria cultura, cuja base é o confucionismo. Essa religião, ou filosofia para alguns autores, foi adotada da China pela Coreia do Sul durante a dinastia Joseon (1392-1910), e possui um código de conduta sexista que [...] ainda tem um impacto tão significativo na sociedade coreana que, para defender vítimas de agressão sexual, as feministas às vezes são obrigadas a recorrer ao código de castidade do confucionismo (Lemos, 2022, p. 41). Ou seja, até para se defender criminalmente as mulheres sul-coreanas são tratadas pela ótica masculina, não sendo vistas de maneira igualitária perante a lei. O peso do que é dito pelos homens torna-se mais relevante do que o posicionamento das mulheres.

De acordo com Ribeiro, Silva, Ximenes e Covaleski (2017, p. 6),

estudantes da Ewha Women's University afirmam que o sexismo no país é muito pior do que em outros locais "mais desenvolvidos", deixando as mulheres em permanente desvantagem em relação aos homens. As cidadãs sul-coreanas são fortemente julgadas por vários aspectos, conhecimento e beleza são colocados no mesmo patamar no momento em que elas são obrigadas a colocar foto, altura e peso em seus currículos trabalhistas. Esse processo de uso da beleza como forma de barganha e freio do avanço feminino no mercado de trabalho é descrito por Naomi Wolf em um termo que ela chama de "O Mito da Beleza". As mulheres passaram a ser discriminadas e julgadas pela beleza no ambiente de trabalho e por isso, cresceram rapidamente as preocupações com um padrão de beleza inalcançável imposto ao espaço público ocupado pelo sexo feminino.

Com efeito, essas pressões sociais de cunho sexista passadas por sul-coreanas fere os princípios éticos e legais promovido pelos direitos humanos que garantem a equidade de gênero. Apesar de todos os avanços tecnológicos, sociais, dos movimentos feministas e das mudanças nas leis que resguardam as mulheres, infelizmente, essa visão de mundo que separa homens e mulheres nas sociedades patriarcalistas está tão difundida na cultura desses povos, que dificulta o processo de mudança de mentalidade, na qual ambos devem ser tratados de forma equitativa.

Sociedades como a brasileira e a sul-coreana, respaldadas no sistema patriarcalistas, sofrem até o presente momento com o modo de tratamento diferenciado entre homens e mulheres, que em vez de promover a equidade social, acentua, ainda mais as relações sociais entre ambos os gêneros. Conseqüentemente, para que tal situação seja alterada no meio social, ainda é crucial que nas salas de aula o discurso feminino seja abordado. Esse discurso se refere, num sentido mais amplo, às formas de expressão, linguagem e comunicação associadas às mulheres, incluindo a linguagem verbal, como a escrita, a arte, a música, entre outras, representando as experiências, perspectivas e desafios específicos do público feminino na sociedade. Isto significa que tal termo condiz com uma forma ideológica presente no meio social, ou seja, de acordo com Fiorin (1998, p. 32),

cada formação ideológica corresponde uma formação discursiva, que é um conjunto de temas e de figuras que materializa uma dada visão de mundo. Essa formação discursiva é ensinada a cada um dos membros de uma sociedade ao longo do processo de aprendizagem linguística. É com essa formação discursiva assimilada que o homem constrói seus discursos, que ele reage linguisticamente aos acontecimentos. Por isso, o discurso é mais o lugar da reprodução do que o da criação. Assim como uma formação ideológica impõe o que pensar, uma formação discursiva determina o que dizer.

Essa formação discursiva, bem como a temática sobre o discurso feminino, pode e deve ser discutida no ambiente educacional, já que é um espaço, dentro da sociedade, voltado para o desenvolvimento dos indivíduos. É nesse espaço, proporcionado pelas instituições de ensino, no qual os sujeitos são encorajados à reflexão crítica sobre questões de gênero, que permite que os alunos desenvolvam uma compreensão mais profunda das relações sociais. O que não apenas promove o respeito à diversidade, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e emocionais, como empatia, pensamento crítico e autoconhecimento

Deste modo, proporcionar aos futuros cidadãos uma educação de qualidade e significativa, como agente de transformação social, é ainda a única via para se refletir e mudar a sociedade, para remodelar costumes e hábitos culturais que trazem mais prejuízos a população do que benefícios. Ou seja, a luta das mulheres para se livrar das amarras patriarcalistas que insiste em delimitar seu espaço na sociedade, precisam ser contínuas, para (re)afirmar seu lugar de direito no meio social, político, econômico e cultural do país.

4 OS DORAMAS (K-DRAMA) NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NO 9º ANO POR MEIO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

4.1 O uso de sequência didática e recursos didáticos em sala de aula

O caminho do docente até chegar à aplicação das atividades em sala de aula e, conseqüentemente, auxiliar os discentes a desenvolverem habilidades ao interagir uns com os outros e com os conteúdos, perpassa por momentos de estudo e preparação. Nenhum educador deve se aventurar numa sala de aula sem antes montar suas estratégias de ensino e reunir ferramentas próprias para o ato de ensinar

Ao entrar na sala de aula o docente deve estar preparado com estratégias e recursos condizentes com o que se cogita desenvolver com os educandos ao longo da aula. Suas estratégias e recursos precisam ser pensados a curto e longo prazo, para uma única aula, ou para

se trabalhar em mais de uma aula. Para trabalhar com turmas compostas por educandos dos mais variados perfis, desde os mais introvertidos até os mais extrovertidos. Por isso, o educador precisa conhecer seus educandos para montar estratégias de ensino e organizar recursos didáticos que possam facilitar e criar um ambiente de aprendizado de qualidade.

Assim sendo, no meio educacional, essas estratégias ganham o nome de sequências didáticas (SD), e as ferramentas utilizadas para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem são denominadas de recursos didáticos (RD). Enquanto, as sequências didáticas são usadas para articular temáticas e ensinar os conteúdos de forma sequencial, sistemática e organizada, estabelecendo um começo, meio e fim para o término das atividades. Os recursos didáticos são utilizados durante o decorrer da aula, durante o processo da sequência didática, como ferramentas de apoio no processo educacional para o educador e os educandos.

Portanto, uma SD pode ser definida, de acordo com Antoni Zabala (1998, p. 20) como:

uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática. Assim, pois, poderemos analisar as diferentes formas de intervenção segundo as atividades que se realizam e, principalmente, pelo sentido que adquirem quanto a uma sequência orientada para a realização de determinados objetivos educativos. As sequências podem indicar a função que tem cada uma das atividades na construção do conhecimento ou da aprendizagem de diferentes conteúdos e, portanto, avaliar a pertinência ou não de cada uma delas, a falta de outras ou a ênfase que devemos lhe atribuir.

Além disso, uma sequência didática também pode ser entendida, do ponto de vista de Oliveira (2013, p. 43) como:

[...] uma proposta didático-metodológica que desenvolve uma série de atividades, tendo como ponto de partida a aplicação do círculo hermenêutico-dialético para a identificação de conceitos/definições, que subsidiam os componentes curriculares (temas), e, que são associados de forma interativa com teoria (s) de aprendizagem e/ou propostas pedagógicas e metodologias, visando à construção de novos conhecimentos e saberes.

Diante dessas definições, pode-se concluir que uma sequência didática não só facilita o andamento da aula, mas também ajuda no cumprimento dos objetivos educacionais. Neste sentido, a Lei de Diretrizes e Base - LDB (Brasil, 2017, p. 17) reforça o compromisso da educação básica com os discentes ao salientar que: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. A fim de que tal propósito educacional seja cumprido no chão da escola, cada atividade trabalhada em

sala de aula têm um propósito e um motivo, em outras palavras: objetivos que visam o desenvolvimento intelectual e sociocognitivo dos educandos.

Deste modo, os objetivos educacionais, como os abordados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), são extremamente importantes de serem abordados em sala de aula, já que visam o crescimento das crianças e adolescentes de forma qualitativa. Ou seja, como a finalidade da educação é formar cidadãos éticos, conscientes, críticos e reflexivos sobre as suas realidades, torna-se necessário que para alcançar tal meta sejam criados objetivos de curto e longo prazo para todas as disciplinas.

Na área de Língua Portuguesa, Schneuwly e Dolz (2004, p. 97) afirmam que uma SD é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Isto significa que, ao planejar e executar uma sequência didática, o professor de língua portuguesa deve lembrar que, para a realização das atividades, é necessário considerar as interações sociais que ocorrem por meio dos gêneros em situações de comunicação presentes na sociedade. Desta forma, as SD permitem com que o docente de Língua Portuguesa desenvolva métodos para serem utilizados na sala de aula que articulem as diferentes dimensões da língua, trabalhando com situações reais de comunicação.

Ao passo que os recursos didáticos podem ser definidos, na concepção de Souza (2007, p. 111), como qualquer “[...] material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos”. Sendo assim, o docente pode utilizar qualquer material para educar, como vídeos, séries, filmes, jogos, dentre tantos outros, além dos tradicionais livros, giz, pilotos e lousas. Desde que voltados para a aprendizagem, esses recursos se tornam ferramentas que estimulam a participação, a ludicidade, a criatividade, o engajamento colaborativo entre os educandos.

Na sala de aula, cada discente traz consigo um modo único de compreender o mundo e suas particularidades, sejam elas intelectuais, físicas ou sociocognitivas, acabam sendo um desafio para os docentes, que precisam buscar metodologias e recursos variados para atender da melhor forma possível as necessidades de seus educandos. Nesta perspectiva, Veiga (2006 *apud* Brighenti; Biavatti; Souza, 2015, p. 284) contribui, afirmando que:

[...] o professor não pode mais ser aquele que tem uma didática definida com papel de apenas ensinar o conteúdo, ele deve assumir seu papel de mentor e facilitador, deve priorizar e intermediar o acesso do aluno à informação. Com isso, suas técnicas devem ser aprimoradas constantemente e seus métodos e metodologias de ensino, conseqüentemente, atender às necessidades que vão surgindo.

Embora se reconheçam as individualidades e limitações de cada estudante, ainda existem docentes que preferem utilizar apenas uma única estratégia de ensino e os mesmos recursos didáticos, como o quadro e o livro didático, com o objetivo de transmitir conteúdos, como se cada discente possuísse diversas caixas em suas mentes destinadas exclusivamente a armazenar o que foi dito durante as aulas pelos professores. Essa forma de ensinar, depositando os conhecimentos, segundo Freire (2000, p. 101), “é puro treino, é pura transferência de conteúdo, é quase adestramento, é puro exercício de adaptação ao mundo” e, portanto, deve ser revista, para se alinhar com objetivo principal da educação de formar cidadãos críticos e reflexivos, capazes de transformarem as suas realidades.

Em virtude do que foi expresso, ainda é importante salientar alguns apontamentos, sendo o primeiro destinado ao uso do quadro e livro didático em sala de aula. Não é errado usar esses recursos no ambiente educacional, pois ambos não são “vilões” no processo de ensino-aprendizagem, mas precisam ser utilizados com outros recursos didáticos para que a dinâmica da aula contemple as diferentes situações de aprendizagem dos discentes. Isto significa que o quadro e o livro didático são recursos didáticos importantes, que não devem ser usados como únicos instrumentos de aprendizagem e como suportes exclusivos para as estratégias de ensino, nos quais as aulas tradicionais são baseadas.

Além disso, é bom frisar que as estratégias e recursos precisam ser adequados para os educandos, pois não adianta o professor trazer inovações se a dinâmica não é pensada para quem está sendo elaborada. Segundo Ugalde e Roweder (2020, p. 3),

[...] ao planejar uma sequência didática, também deve-se levar em conta os diálogos e relações interativas entre professor/aluno e aluno/aluno, observando as influências dos temas ou conteúdos nessas relações, bem como o papel de todos no desenvolvimento das atividades, na disposição dos conteúdos, no tempo e espaço, nos recursos didáticos e na avaliação, tudo tem que ser muito bem planejado e organizado para a obtenção do êxito na realização das atividades.

Assim, as seguintes indagações: “Quem são seus discentes?”; “Quais os objetivos que eles precisam alcançar nessa aula?”; “Como você, professor, irá abordar as temáticas, os conteúdos, com seus discentes?” e “O que e em qual ordem se deve apresentar, discutir, interagir, os assuntos com os educandos?” são perguntas que todos os docentes têm que se perguntar ao elaborar seus planos de aula, haja vista que as estratégias e suportes mais adequados para uma turma requerem conhecimento do docente sobre os discentes, os conteúdos e modo para articulá-los da melhor forma possível, visando sempre o aprendizado do educando.

Nessa perspectiva, de acordo com Oliveira (2001), para os docentes possam proporcionar um ambiente de aprendizagem significativa para os educandos, é necessário que busquem alcançar alguns objetivos ao elaborar uma sequência didática, os quais incluem:

- Conduzir os discentes a uma reflexão e apreensão acerca do ensino proposto na sequência didática;
- Almejar que estes conhecimentos adquiridos sejam levados à vida dos estudantes e não somente no momento da aula ou da avaliação;
- Organizar as intensões pedagógicas através de temas, objetivos, conteúdo que atendam as necessidades do projeto didático, dos professores e dos alunos;
- Organizar as intensões pedagógicas de tal forma que garanta a transversalidade de seus conteúdos temas e objetivos;
- Preparar técnica e academicamente o professor, tornando-o capaz de fomentar e propiciar a construção dos conhecimentos específicos com o grupo alunos sob sua responsabilidade, posto que seja fundamental que se procure, através de pesquisas, ter conhecimentos prévios que ultrapassem o sensu comum, o óbvio (Oliveira, 2001, p. 74).

Da mesma forma, não podem esquecer de analisar qual material didático será empregado durante a aula e com quais intenções e objetivos pretendem fomentar o aprendizado dos educandos. Ainda, do ponto de vista de Souza (2007, p. 111),

o professor deve ter formação e competência para utilizar os recursos didáticos que estão a seu alcance e muita criatividade, ou até mesmo construir juntamente com seus alunos, pois, ao manipular esses objetos a criança tem a possibilidade de assimilar melhor o conteúdo. Os recursos didáticos não devem ser utilizados de qualquer jeito, deve haver um planejamento por parte do professor, que deverá saber como utilizá-lo para alcançar o objetivo proposto por sua disciplina.

Portanto, as aulas não podem ser planejadas de qualquer maneira, já que o docente se torna responsável, em sua função de mediador entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos de mundo dos educandos, por auxiliar o desenvolvimento intelectual e sociocognitivo desses educandos. A vista disso, é perceptível que o trabalho do docente na sala de aula é muito mais do que transmitir conteúdos, perpassa por interagir com os discentes de forma dinâmica, ativa, lúdica, realçando seu protagonismo e (re)pensando em como lhes ensinar a desenvolver habilidades para a vida, utilizando-se de estratégias de ensino e recursos didáticos que auxiliam a alcançar seus objetivos durante o caminho da aprendizagem.

4.2 O dorama (K-Drama): "Oh! Minha Vênus "

O dorama "Oh Minha Vênus" (Figura 1) é uma série televisiva, de origem sul-coreana, produzido no ano de 2015, que narra a história da personagem Kang Joo-eun (interpretada pela

atriz Shin Min-a) e seus desafios cotidianos de uma mulher fora dos padrões de beleza instituídos em sua sociedade para perder peso e resgatar o controle de sua vida.

Figura 1. Pôster de apresentação do drama “Oh! Minha Vênus”



Fonte: Compilação das autoras¹

A série inicia mostrando que, na sua adolescência, Kang Joo-eun era uma jovem considerada “bela” por todos os seus colegas de escola e por onde passava. Como sua beleza chamava a atenção de todos, ganhou o apelido de “Vênus de Daegu”, sendo Daegu o lugar onde morava (Figura 1). Entretanto, a situação muda quando ela chega à fase adulta. Depois de alguns anos, exercendo a profissão de advogada, a protagonista que vive em Seul, capital da Coreia do Sul, se encontra numa rotina de estresse, com dívidas para pagar, tendo que priorizar o trabalho para sustentar a sua família e confiando que seu namorado de adolescência, Im Woo-shik, iria no futuro se tornar seu marido, Kang Joo-eun deixa os cuidados com sua saúde física e mental de lado, se tornando uma mulher obesa, deprimida e com baixa autoestima (Figura 2).

Figura 2. Foto da personagem Kang Joo-eun.



Fonte: Compilação das autoras²

¹ Montagem a partir de imagens coletadas no site IMDB. Disponível em: <https://m.imdb.com/title/tt5189944/mediaviewer/rm1944511488/> Acesso em: 18 ago. 2024.

² Montagem a partir de imagens coletadas da plataforma de streaming Netflix. Foto representando a personagem Kang Joo-eun na época da adolescência (esquerda) e a na fase adulta (direita).

Embora a protagonista seja uma personagem com muita autoconfiança, os quilos a mais começam a preocupá-la e afetam sua confiança. Além disso, a situação piora quando ela descobre que o seu namorado de adolescência e primeiro amor, com quem estava em um relacionamento de quinze anos, termina o compromisso com ela.

Após este acontecimento a protagonista decide transformar sua vida. Isto coincide com o momento em que ela conhece Kim Young-ho (interpretado pelo ator So Ji-sub), um famoso treinador pessoal que enfrenta seus próprios problemas de saúde e alguns dilemas pessoais de ordem familiar (Figura 3). Os protagonistas se conheceram em um voo, quando Joo-eun retornava de uma viagem aos Estados Unidos, e teve uma síncope, ocasionada por uma mistura de bebidas energéticas com medicamentos para emagrecer, acrescida de uma cinta muito apertada para disfarçar o peso, sendo salva por Young-ho, que é médico.

Figura 3. Foto do personagem Kim Young-ho.



Fonte: Compilação das autoras³

A partir daquele momento, suas vidas começam a se entrelaçar em uma sequência de situações inusitadas onde eles sempre estão se ajudando. Uma dessas situações se passa logo após chegarem desse voo na Coreia do Sul. Joo-eun sem carona e na chuva tenta conseguir um táxi para se encontrar com seu ex-namorado, que havia pedido por mensagem para se encontrarem e resolver melhor a situação de seu término. Pensando que o ex-namorado queria reatar o relacionamento, Joo-eun vai até a casa dele. Mas para chegar até lá ela acaba sendo levada por Young-ho, que lhe dá uma carona e acaba vendo, após deixá-la no seu destino, dentro do seu carro, ela observando, na chuva, o seu ex trocando carícias com outra mulher.

A cena na qual existe outra mulher, de aparência mais esbelta, na vida do seu ex-namorado é um choque de realidade para a personagem Joo-eun, que se sente triste e

³ Montagem a partir de imagens coletadas da plataforma de streaming Netflix.

desestimulada. No entanto, o cenário só piora quando ela descobre que essa outra mulher foi sua amiga no período de faculdade e atualmente é sua chefe no escritório de advocacia. Diante dessas circunstâncias, Kang Joo-eun encontra esperança de mudar de vida ao se deparar com uma situação na qual ela tem a oportunidade de pedir ajuda para emagrecer ao famoso treinador das estrelas de Hollywood John Kim.

A personagem principal no começo não sabe que Young-ho é também conhecido pelo pseudônimo John Kim. Entre momentos cômicos até o agravamento da condição de saúde de Joo-eun, Young-ho muda sua atitude em relação a ela e começa a lhe orientar corretamente para que ela perca peso, ajudando-a a recuperar sua saúde física e emocional. A trama se desenrola com a jornada de Joo-eun em busca de se valorizar como mulher além dos padrões de beleza, se preocupando em cuidar de si tanto no aspecto físico como mental.

Nessa jornada de autocuidados, autovalorização e autoaceitação, com o romance gradualmente construído entre a personagem principal e Young-ho como pano de fundo, o dorama “Oh! Minha Vênus” aborda temas como autoestima, saúde, superação pessoal, abandono, violência (de todos os tipos) contra a mulher e empoderamento feminino. Além disso, a série não só mostra os problemas de saúde causados pela obesidade, mas também o oposto, como o caso da personagem Oh Soo-jin, que sofre de anorexia e bulimia (Figura 4). Esses distúrbios alimentares atingem principalmente as mulheres, estando associados com outros problemas de saúde física e mental.

Figura 4. Foto da personagem Oh Soo-jin.



Fonte: Compilação das autoras⁴

⁴ Montagem a partir de imagens coletadas da plataforma de streaming Netflix. Foto representando a personagem Oh Soo-jin como advogada formada e vice-presidente da firma de advocacia de Kang Joo-eun (esquerda) e como estudante de direito (direita).

Apesar das dificuldades enfrentadas pelos personagens, a série entrega mensagens positivas sobre a importância de cuidar da saúde e de encontrar confiança em si mesmo, independentemente das adversidades. Em síntese, a transformação da personagem Joo-eun não é apenas física, mas também emocional, passando uma mensagem para as mulheres cuidarem de si, não por causa de padrões de beleza instituídos no meio social, mas para poderem ter uma melhor qualidade de vida.

O drama “Oh Minha Vênus” aborda questões femininas, de equidade de gênero, de desigualdade e sobre o machismo presente nas sociedades patriarcalistas apresentado de várias maneiras ao longo da série. Como, por exemplo, quando Kang Joo-eun denuncia o assédio do vizinho que invadiu a sua casa, mas, simplesmente por ser uma mulher e estar fora dos padrões de beleza da sociedade, ela não foi levada a sério em sua denúncia.

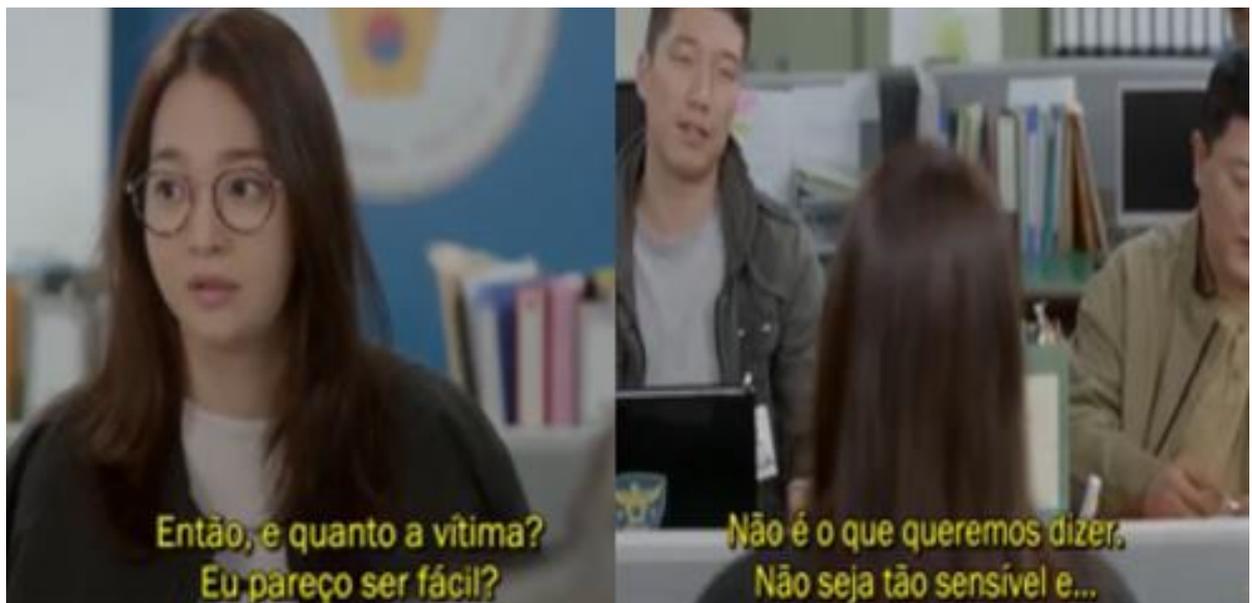
Em contrapartida, um bom exemplo de empoderamento é a transformação física e mental, na qual a trama é centrada, de Kang Joo-eun. Além de meros cuidados estéticos, sua transformação envolve mudanças de atitudes e hábitos que ultrapassam a superfície da preocupação com sua aparência social e chegam no seu âmago, ao se preocupar com suas condições de saúde física e mental. Embora a jornada de emagrecimento de Kang Joo-eun tenha se iniciado aparentemente se pensando no ponto de vista estético do que a sociedade tem em vista ser o padrão de beleza que as mulheres devem ter, ela se transformou numa trajetória de resiliência e de se repensar o que é melhor para a saúde física e mental do ser humano.

Outro exemplo, de empoderamento feminino, mostrado na trama é a relação entre Kang Joo-eun e Kim Young-ho, respaldada em uma parceria de equidade. Eles trabalham juntos para enfrentar seus desafios pessoais, ouvindo-se e buscando a melhor forma de lidar com os desafios do cotidiano. Kim Young-ho chega a ensinar defesa pessoal para Kang Joo-eun, com a finalidade de ela se proteger contra casos de assédio, como o que sofreu com o vizinho. Logo, pode-se observar no drama que a relação do casal é baseada na parceria, sendo construída na base do respeito mútuo.

Além disso, ao longo da série aparecem personagens femininos, representadas de maneira forte e em posição de poder, como a avó de Young-ho, a senhora Lee Hong-Im, dona de uma grande rede de hospitais e a vice-presidente do escritório de advocacia Oh Soo-jin, antiga amiga da graduação e atual chefe e rival no amor de Kang Joo-eun. Portanto, é notório no decorrer do drama que as histórias secundárias incluem as experiências de outras personagens femininas no ambiente de trabalho e na vida pessoal, abordam temáticas como desigualdade de gênero, e os desafios que as mulheres enfrentam para serem reconhecidas e respeitadas além de sua aparência.

Neste drama, também são representados episódios de machismos, presente em sociedades patriarcais como Coreia do Sul e Brasil, como, por exemplo, no caso em que os policiais em vez de proteger a mulher vítima de perseguição, acabam menosprezando-a e desvalorizando o seu local de fala, calando a sua voz (Figura 5). Do mesmo modo, o machismo está presente nos episódios de interação entre a personagem principal e o seu chefe de gênero masculino, no ambiente de trabalho, que a trata mal, ameaçando-a, ou mesmo desvalorizando-a por ser mulher e não estar no padrão de beleza almejado pela sociedade sul-coreano: mulheres magérrimas e submissas aos homens. Conseqüentemente, é perceptível que o ambiente de trabalho da protagonista é um espaço tóxico, no qual, infelizmente, ela precisa se esforçar mais para provar seu valor e competência.

Figura 5. Foto da personagem Kang Joo-eun na delegacia tentando prestar queixa contra seu perseguidor, enquanto os policiais a ignoram e desvalorizam a sua fala.



Fonte: Compilação das autoras⁵

Desta forma, a trajetória de Kang Joo-eun como uma advogada competente, apesar de seus problemas pessoais e de relacionamento profissional, reflete a luta das mulheres por reconhecimento e equidade de gênero. Deste modo, sua jornada para recuperar sua saúde é um caminho para recuperar sua voz como mulher e a retomada de poder sobre o controle de sua própria vida, tornando-se um modelo de força e determinação para outras mulheres.

⁵ Montagem a partir de imagens coletadas da plataforma de streaming Netflix.

4.3 Proposta de intervenção

A proposta de intervenção para a disciplina de Língua Portuguesa no 9º ano do ensino fundamental II foi elaborada a partir da Base Nacional Comum Curricular (2018) e das nossas experiências e discussões a respeito dos resultados após a execução do estágio supervisionado IV, tendo como objetivo geral criar uma sequência didática integrada com a realidade dos discentes, com o intuito de abordar uma temática respaldada no cotidiano dos estudantes e que tangencia latentemente os lares brasileiros, sobre: **“Sexo nem tão frágil assim: A importância das mulheres na sociedade contemporânea e seus desafios”**, durante as aulas de língua portuguesa.

À vista disso, cabe ressaltar que, ao desenvolver estratégias educacionais voltadas para o cotidiano dos discentes, bem como abordar temáticas sociais de cunho universal durante as aulas, fortalece-se o compromisso pedagógico com a educação integral de qualidade que visa:

[...] à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (Brasil, 2018, p. 14).

Desse modo, ao todo serão 14 aulas, cada qual com duração de 50 minutos. Essas aulas serão geminadas, sendo a primeira aula e a segunda aula de apresentação da temática e busca dos conhecimentos prévios dos educandos. A partir da 3ª aula, as atividades terão como base 2 episódios do Dorama: “Oh Minha Vênus”, disponibilizado na plataforma de streaming Netflix. Ademais, além da série televisiva, serão utilizados outros recursos didáticos para as aulas, como: Computador, datashow, celulares, tablet, cartaz, folhas A4, Música: “Triste, Louca Ou Má” e a plataforma digital para construir murais de forma colaborativa: “Padlet”.

Os conteúdos abordados serão: Interpretação e Compreensão de texto, Gêneros discursivos, Tipo textual: Narrativa, Pontuação (principalmente sobre a vírgula), Textualidade, Coesão, Coerência e Poema Cordel. Quanto à descrição das aulas, seus objetivos estarão alinhados à BNCC, e a forma de trabalhar os conteúdos será definida na sequência didática, no formato de plano de aula. Em relação ao processo avaliativo, a forma para avaliar as aulas será

feita de forma processual (ou continuada), na qual os discentes serão avaliados durante o desenvolvimento das atividades.

4.3.1 Etapa I – Aulas 1 e 2

Na primeira aula, com duração de 50 minutos, será apresentado aos discentes a temática **“Sexo nem tão frágil assim: A importância das mulheres na sociedade contemporânea e seus desafios”**, cujo habilidade a desenvolver, de acordo com a BNCC é:

(EF69LP21) Posicionar-se em relação a conteúdos veiculados em práticas não institucionalizadas de participação social, sobretudo àquelas vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e práticas próprias das culturas juvenis que pretendam denunciar, expor uma problemática ou “convocar” para uma reflexão/ação, relacionando esse texto/produção com seu contexto de produção e relacionando as partes e semioses presentes para a construção de sentidos (Brasil, 2018, p. 147).

Além disso, os estudantes irão desenvolver também as seguintes habilidades, segundo a Base Nacional Comum Curricular: “(EF69LP15) Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos.” (Brasil, 2018, p. 145) e “(EF89LP27) Tecer considerações e formular problematizações pertinentes, em momentos oportunos, em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.” (Brasil, 2018, p. 185).

A vista de atingir tais objetivos, a aula começará com o docente explicando de forma introdutória sobre a temática. Logo em seguida, pedirá para que os discentes formem uma roda. Depois, com auxílio do computador e caixa de som, o docente permitirá que os discentes ouçam a música “Triste, Louca ou Má”, de Francisco, el Hombre (Anexo A), e disponibilizará a letra da canção para cada estudante. Assim que a música terminar a roda de debate será iniciada. Para orientar as discussões, o docente levantará as seguintes indagações para os estudantes responderem: “Na opinião de vocês, sobre o que se trata a música?”; “Como vocês, de forma individual, se sentem ao escutar tal canção?”; “Quais reflexões podemos tirar dessa canção a respeito do papel da mulher na sociedade?”. Ademais, outras perguntas, a respeito da canção, também poderão ser feitas pelo docente e pelos próprios estudantes durante a discussão.

Portanto, ao trazer os discentes para uma roda de debate, o docente tem a oportunidade de criar um ambiente de protagonismo estudantil e de escuta tanto responsiva como ativa por parte dos estudantes. Isto significa que, segundo Freire (2003, p. 91), “o educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de

suas ações”. Ou seja, o espaço libertário e ético criado pelo docente, destinado à fala e à escuta das diferentes vozes dos discentes, nas rodas de debate deve ser propício para que os estudantes possam se expressar de forma livre, espontânea, mas ao mesmo tempo respeitosa e despida de preconceitos.

Desta forma, o trabalho que realizamos nas “rodas” revela e se alimenta de concepções e pressupostos teóricos de como pensamos que nossos alunos aprendem, de como cremos que devemos lhes ensinar, do que defendemos ser conhecimento, do que entendemos por escola, do que para nós significa currículo – para dizer apenas parte das implicações/imbricações teóricas. Refletir sobre o que fazemos em nossas salas, com nossos alunos e alunas é uma necessidade de quem está comprometido em tecer uma escola mais favorável a todos: alunos e professores. Neste sentido, precisamos problematizar nosso fazer pois as atividades curriculares e a forma como as realizamos carregam concepções teóricas implícitas. Nossas ações não são neutras, apesar de muitas vezes parecerem. Planejar e promover dinâmicas que favoreçam tanto a ação pedagógica quanto a aprendizagem são atividades docentes cotidianas (Gomes de Oliveira; Morais; Braun, 2010, p. 247 e 248).

As discussões do debate irão continuar por mais 20 minutos na segunda aula, cuja duração total é de 50 minutos. Além disso, os objetivos empregados na primeira aula também irão valer para a segunda aula.

Após o debate terminar, o docente irá colar uma cartolina no quadro da sala com fita durex e pedirá para que um dos educandos se disponibilize para desenhar a silhueta de uma mulher, deixando o espaço dentro da silhueta em branco. Depois o docente explicará para todos os estudantes que cada qual, individualmente, irá ao quadro e escreverá uma palavra-chave sobre o que eles pensam que é ser uma mulher, justificando suas escolhas.

A ideia é construir, inicialmente, com os discentes o conceito sobre o que é ser mulher para que eles possam refletir sobre a visão que se tem construída da mulher na sociedade e que está presente em seus discursos, que são um reflexo da convivência com outros discursos inseridos em seu seio familiar, entre seus amigos e pessoas com quem se relacionam.

Ao finalizar a atividade, o docente irá pedir que os estudantes tirem fotos do que foi construído na cartolina, para mais tarde postarem no Padlet, que será elaborado pelo docente, cujo link para postarem as fotos e as futuras atividades será disponibilizado na próxima aula.

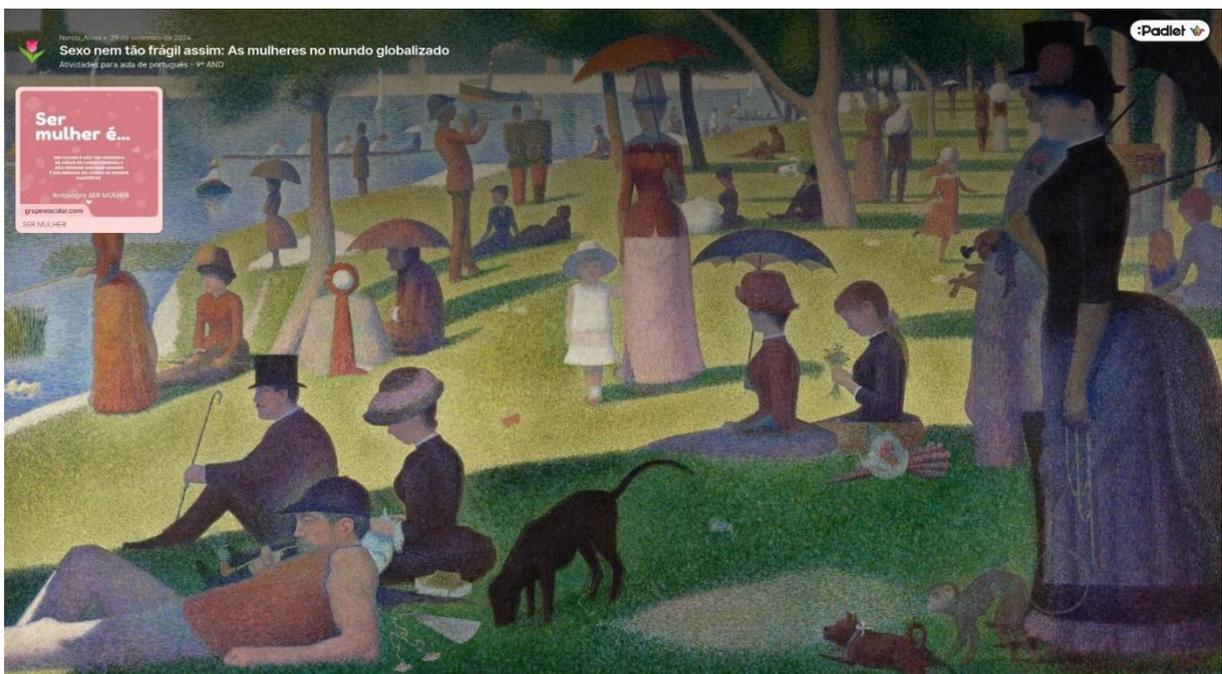
O Padlet é uma plataforma digital online para construir murais colaborativos, que podem ser feitos utilizando computadores, tablets e celulares. É uma ferramenta digital que está disponível para docentes e discentes, de forma gratuita e com versão também paga, que facilita o processo de ensino aprendizagem, realçando o protagonismo dos estudantes. Entretanto, apesar de a plataforma proporcionar uma autonomia para os discentes postarem e pesquisarem

na internet, tendo acesso a um conteúdo vasto de informações, isto não significa que a postura mediadora do docente deva ser deixada de lado, haja vista que:

o professor continua sendo figura importante na era digital. Porém, sua postura deixa de ser a de transmissor absoluto do conhecimento, e passa a ser de facilitador de descobertas, tudo isso em um novo processo de ensino e aprendizagem. Os alunos, que agora não são mais uma plateia receptora, podem ser definidos como um grupo que participa ativamente da aula, buscando em seus notebooks (ou celulares, iPhones e outros aparelhos com acesso à internet) informações sobre o tema da aula, visitando virtualmente os lugares descritos pelo professor, vendo imagens, textos, vídeos ou trazendo de casa uma pesquisa feita na internet. É uma outra forma de ensinar e aprender (Parnaíba; Gobbi, 2010, p. 8).

No entanto, antes de postarem as fotos, o docente explicará aos alunos que eles precisarão formar um grupo de 5, sendo que cada grupo postará as fotos no Padlet (Figura 6). Além disso, o docente explicará que para as próximas atividades, que irão ser desenvolvidas nas outras aulas, eles trabalharão com os mesmos grupos e todas as atividades serão postadas no Padlet, com o intuito de que os discentes possam acompanhar o seu desenvolvimento, além de construir um material pedagógico que eles terão acesso de forma livre e gratuita. Os estudantes também poderão postar no Padlet curiosidades, poemas, contos, imagens, vídeos e demais fontes e informações relativos à temática.

Figura 6. Exemplo de como seria a construção do mural colaborativo no Padlet.



Fonte: Imagem da autora Fernanda ⁶

⁶ Disponível em: <https://padlet.com/fernandagoncalvesalves/sexo-nem-t-o-fr-gil-assim-as-mulheres-no-mundo-globalizado-sjvn4fmr68nodks>. Acesso em: 23 ago. 2024.

4.3.2 Etapa II – Aulas 3 e 4

A terceira aula, com duração de 50 minutos, terá como ênfase principal, ensinar para os discentes sobre: O que são gêneros discursivos? O que é uma série televisiva? O que é narrativa e quais são os elementos que compõem a narrativa? Logo, o principal objetivo da aula é:

(EF69LP30) Comparar, com a ajuda do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão (Brasil, 2018, p. 151).

Outros objetivos também serão contemplados, conforme a Base Nacional Comum Curricular, que engloba: “(EF89LP27) Tecer considerações e formular problematizações pertinentes, em momentos oportunos, em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.” (Brasil, 2018, p. 185), além do objetivo de:

(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (Brasil, 2018, p 187).

Para começar, o docente fará uma revisão sobre as outras aulas e depois apresentará aos educandos as seguintes imagens, com ajuda do Datashow e do computador: o poema “Receita de Mulher”, de Vinicius de Moraes (Anexo B); a carta pessoal, com o título: “Uma carta para a mulher que eu sempre quis ser” (Figura 7) e a imagem da série “Oh! Minha Vênus” (Figura 8).

Figura 7. Carta pessoal direcionada para todas as mulheres.

"Eu sempre me imaginei uma pessoa leve. E acima de tudo, feliz. Sempre via filmes americanos, em que aquelas mulheres a lá sexy and the City desfilavam com um café na mão, rumo ao emprego dos sonhos, cheias de melhores amigas, e lindas histórias de amor. Mas nem sempre foi assim. Cresci com traumas, com medo de não ser a mulher que sempre quis ser, e quando dei por mim, estava fechada, num emprego que pagava os boletos, e colegas para contar na ponta dos dedos de uma mão. E as histórias lindas de amor... ah... Achei mesmo que eram coisa de filme.

Mas, um dia eu cansei de idealizar uma mulher impossível. E comecei a olhar para a mulher que eu sou. Decidi melhorar o que me prendia nesse ciclo preto e branco, e buscar conhecer mais o que poderia deixar meu mundo colorido.

Doeu muito ficar distante de mim, porque, enquanto eu idealizava uma mulher perfeita de comédia romântica, minha verdade, minha essência, minha mulher ideal já estava a aqui dentro, e precisava apenas que eu a reconhecesse para desabrochar lindamente.

Por isso eu digo: querida mulher que eu queria ser, você não existe. É uma ilusão. E eu não vou mais me comparar com um modelo ideal ou perfeito, porque eu já sou a mulher que devo ser.

Eu luto por tudo que é bom para mim; eu amo e sou amada, eu brilho e espalho luz, e sempre estou disposta a evoluir, sem a pretensão de ser perfeita, porque eu já sou tudo que eu sempre quis ser, e sigo em evolução."

Leia esta carta toda vez que se cobrar muito. Para lembrar que você já tem tudo que precisa dentro de você!

Fonte: COSTA, 2020⁷

Figura 8. Fotos de cenas do 5º episódio do drama "Oh! Minha Vênus", que serão mostrados na sala de aula em formato de imagem.



Fonte: Compilação das autoras⁸

⁷ Disponível em: <https://serenissimabh.blogspot.com/2020/11/uma-carta-para-mulher-que-eu-sempre.html>
Acesso: 24 ago. 2024.

⁸ Montagem a partir de imagens coletadas da plataforma de streaming Netflix.

Após cada imagem apresentada, o docente pedirá que alguns educandos leiam ou compartilhem suas percepções sobre as imagens. Ademais, o educador buscará perguntar aos discentes: “O que se pode inferir da imagem, à primeira vista?”; “Qual o assunto, temática, que se pode perceber ao ler o conteúdo da imagem?” e se sabem dizer “Qual gênero está sendo retratado na imagem?”. Ao realizar essa atividade inicial com imagens, o educando poderá resgatar os conhecimentos prévios, além de criar associações futuras com o conteúdo que será apresentado. Tal pressuposto é corroborado pelos autores Soares; Botinha; Nova; Soares; Bulaon (2018, p. 119), os quais defendem que “é interessante que haja uma apresentação prévia do assunto e do tema, a fim de despertar no estudante uma percepção crítica acerca do contexto, assim como permitir que ele possa captar as informações necessárias para a solução do problema”.

Terminada a análise das imagens, o docente irá explicar, numa aula expositiva dialogada, com ajuda de slides, o que são gêneros discursivos, quais os tipos de gêneros discursivos, como as séries televisivas podem ser consideradas como gênero discursivo secundário, além de explicar o que são séries televisivas, o que são narrativas audiovisuais e esclarecer sobre o que é narrativa e quais os elementos que a compõem.

No entanto, embora seja uma aula na qual o docente terá um tempo maior de fala, não se pode esquecer de indagar sobre o que os discentes compreenderam do assunto, se possuem dúvidas, se podem dar exemplos do que foi explicado, haja vista que, preferencialmente, a aula nunca pode ser um completo monólogo, como nas aulas tradicionais. Ou seja, essa aula dialogada,

[...] não considera que o professor seja o único protagonista no processo educacional. Faz-se mister levar em conta os conhecimentos prévios do aluno e sua realidade. Não desconsideramos a relevância da aula expositiva, contudo, a mesma deve ser dialogada, de modo a assegurar aos educandos uma aprendizagem que privilegie o desenvolvimento da reflexão, criticidade, construção do conhecimento, diálogo e outros aspectos imprescindíveis para a formação do sujeito em sua totalidade (Oliveira; Oliveira; Fernandes, 2021, p. 77).

Nesta perspectiva, é notório que a aula expositiva dialogada se preocupa com o protagonismo do discente, bem como também com o desenvolvimento da aula, trazendo uma metodologia ativa para o ambiente escolar. Logo, pode-se entender que aulas mais ativas permitem maior interação dos discentes com o docente, além da interação entre os próprios discentes, tornando os educandos agentes ativos e participativos do processo de ensino-aprendizagem.

Na quarta aula, com duração de 50 minutos, o docente irá terminar a exposição dialogada da primeira aula e depois irá pedir a colaboração da classe para poderem assistir o

primeiro episódio do Dorama “Oh! Minha Vênus” (Figura 9), que tem duração de 59 minutos 32 segundos.

Figura 9. Foto de cenas de partes do 1º episódio do Dorama “Oh! Minha Vênus”.



Fonte: Compilação das autoras⁹

Antes da sessão começar, os discentes tirarão uma foto para postar no Padlet e, após a aula, escreverão um pequeno comentário de opinião nessa ferramenta digital sobre o que se trata o episódio e o que eles sentiram ou pensaram ao assistir ao dorama. Como a aula tem a duração de 50 minutos, as partes finais do episódio serão vistas na próxima aula.

Ademais, os objetivos empregados na terceira aula também irão valer para a quarta aula, pois haverá o fechamento da aula expositiva dialogada. Além disso, o seguinte objetivo será contemplado, de acordo com a BNCC:

(EF89LP34) Analisar a organização de texto dramático apresentado em teatro, televisão, cinema, identificando e percebendo os sentidos decorrentes dos recursos linguísticos e semióticos que sustentam sua realização como peça teatral, novela, filme etc. (Brasil, 2018, p. 187).

O uso de mídias no contexto escolar, como filmes e séries, facilita a interação dos discentes com os conteúdos, permitindo-lhes criar conexões entre o mundo da ficção e o da realidade, ampliando o seu leque cultural. Outra percepção que se pode averiguar, ao usar esse tipo de mídia, é a forma como as aulas se tornam mais prazerosas e atrativas, permitindo “[...] ao aluno “viver o enredo” e construir novos significados a partir de diversas vozes (Becker, 2008, p. 3).

⁹ Montagem a partir de imagens coletadas da plataforma de streaming Netflix.

4.3.3 Etapa III – Aulas 5 e 6

A quinta aula, com duração de 50 minutos, será iniciada retomando a sessão de vídeo e depois será aberta uma roda para discutir sobre o episódio. Nesta aula, a habilidade que se pretende desenvolver com os discentes é a de:

(EF69LP25) Posicionar-se de forma consistente e sustentada em uma discussão, assembleia, reuniões de colegiados da escola, de agremiações e outras situações de apresentação de propostas e defesas de opiniões, respeitando as opiniões contrárias e propostas alternativas e fundamentando seus posicionamentos, no tempo de fala previsto, valendo-se de sínteses e propostas claras e justificadas (Brasil, 2018, p. 149).

Outros objetivos que serão contemplados, conforme a BNCC, são o de “(EF89LP27) Tecer considerações e formular problematizações pertinentes, em momentos oportunos, em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.” (Brasil, 2018, p. 185) e o de:

(EF89LP28) Tomar nota de videoaulas, aulas digitais, apresentações multimídias, vídeos de divulgação científica, documentários e afins, identificando, em função dos objetivos, informações principais para apoio ao estudo e realizando, quando necessário, uma síntese final que destaque e reorganize os pontos ou conceitos centrais e suas relações e que, em alguns casos, seja acompanhada de reflexões pessoais, que podem conter dúvidas, questionamentos, considerações etc. (Brasil, 2018, p. 185).

Nesta perspectiva, visando os presentes objetivos da aula, os discentes irão formar, logo após o fim da sessão de vídeo, uma roda para discutir sobre o primeiro episódio do drama. Conseqüentemente, para orientar a atividade o docente irá levantar as seguintes perguntas: “O que entenderam sobre o episódio?”; “De que gênero discursivo estamos tratando ao assistir o drama?”; “Quais características podem ser levantadas da narrativa?”; “Como a representatividade da mulher é apresentada no episódio?”; “Como as personagens do sexo masculino se comportam na presença das personagens do sexo feminino” e “Quais temáticas, envolvendo a mulher, podem ser averiguadas ao longo do episódio?”.

Ademais, os educandos poderão contribuir com a aula não somente respondendo as indagações do docente, mas também trazendo novas perguntas que possam surgir no decorrer da discussão. Além de trazerem para discussão seus comentários opinativos, escritos no Padlet, a respeito das impressões que tiveram do episódio. Deste modo, segundo os PCNs,

espera-se que o aluno, por meio de uma conversa, de um debate, de um relato ou por escrito, demonstre ter compreendido o texto (lido por alguém ou por ele próprio) de maneira global e não fragmentada. Quer dizer: espera-se que ele saiba não apenas localizar informações específicas nos textos (por exemplo: para quem Chapeuzinho Vermelho foi levar os docinhos), como utilizá-las para construir a idéia geral do texto (por exemplo: é a história de uma menina que não obedeceu à mãe, seguiu pelo

caminho que não devia e foi enganada pelo lobo. Mas foi salva pelo caçador, que salvou também a vovó e castigou o lobo) (Brasil, 1997, p. 76).

Ao abrir espaço para os educandos exporem suas opiniões, por meio de uma conversa, um debate, ou mesmo lendo comentários tecidos de própria autoria, cria-se possibilidades na sala de aula para que a aprendizagem não se limite a via única de transmissão de conteúdo. Os professores precisam compreender que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (Freire, 2003, p. 47). Portanto, trazer metodologias ativas, como o debate, para sala de aula, proporciona a oportunidade para os discentes construírem seu próprio saber, além de criar um espaço no âmbito educacional para que o educando possa escutar seus colegas de classe e ser ouvido. Realçando que toda essa dinâmica deve ser respaldada no respeito ético das diferenças étnicas e culturais, bem como também de respeito ao posicionamento individual de cada discente ao expressar suas opiniões sobre a temática apresentada.

Na sexta aula, com duração de 50 minutos, irá ser finalizado o debate e, logo em seguida, o docente juntamente com os discentes se organizarão para assistir o episódio 5 do Dorama “Oh! Minha Vênus” (Figura 10), que tem duração de 59 minutos 30 segundos.

Figura 10. Foto de cenas de partes do 5º episódio do Dorama “Oh! Minha Vênus”



Fonte: Compilação das autoras¹⁰

¹⁰ Montagem a partir de imagens coletadas da plataforma de streaming Netflix.

Antes da sessão começar os discentes tirarão uma foto para postar no Padlet e também, depois dessa aula, eles irão escrever um pequeno comentário de opinião, nessa ferramenta digital, sobre do que se trata o episódio e o que eles sentiram ou pensaram ao assistir o dorama. Como a aula tem a duração de 50 minutos, as partes finais do episódio serão vistas na próxima aula.

Os objetivos da presente aula serão iguais ao da quinta aula, haja vista que haverá a conclusão do debate. Sendo acrescentado mais um objetivo respaldado na Base Nacional Comum Curricular de:

(EF89LP34) Analisar a organização de texto dramático apresentado em teatro, televisão, cinema, identificando e percebendo os sentidos decorrentes dos recursos linguísticos e semióticos que sustentam sua realização como peça teatral, novela, filme etc. (Brasil, 2018, p. 187).

Nesta aula, os discentes não apenas assistirão o episódio por diversão, mas também deverão estar atentos para todas as possibilidades que poderão vir ser trabalhadas nas futuras aulas. Consequentemente, de acordo com Fusari (2007, p. 106):

para além de ‘socorro’ audiovisuais, as linguagens de comunicação (em quadro de giz, livros, cartazes, fotografias, televisão, vídeos, jornais, revistas etc.) são uma das partes essenciais das relações comunicacionais educacionais vivas, significativas (ou não) elaboradas por professores e alunos em suas aulas inseridas no mundo em que vivem.

Portanto, assistir ao episódio da série proporcionará mais do que um momento de lazer para os educandos, será um tempo destinado para buscar compreender, entender e se sensibilizar com a cultura que permeia o ser humano. Assim como também, será uma ocasião para aprender a ler e interpretar o gênero televisivo e a visão de mundo que se cria na ficção, além de compará-la com a realidade.

4.3.4 Etapa IV – Aulas 7 e 8

Na sétima aula, com duração de 50 minutos, os discentes terminarão de assistir ao dorama e depois, com ajuda do jogo “Viva! As diferenças e semelhanças culturais entre Coreia e Brasil”, desenvolvido pelas graduandas Fernanda Gonçalves Alves e Nélia Pereira Lima de Sá. Como a principal atividade dessa aula será discutir sobre o dorama, utilizando um jogo, o objetivo contemplado, conforme a BNCC, será com que os estudantes possam:

(EF89LP22) Compreender e comparar as diferentes posições e interesses em jogo em uma discussão ou apresentação de propostas, avaliando a validade e força dos

argumentos e as consequências do que está sendo proposto e, quando for o caso, formular e negociar propostas de diferentes naturezas relativas a interesses coletivos envolvendo a escola ou comunidade escolar (Brasil, 2018, p. 185).

Ademais, os educandos também poderão desenvolver a seguinte habilidade, segundo a BNCC: (EF89LP15) Utilizar, nos debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro: *concordo, discordo, concordo parcialmente, do meu ponto de vista, na perspectiva aqui assumida* etc. (Brasil, 2018, p. 181).

Ao finalizarem a sessão de vídeo, os discentes irão se juntar com seus grupos de 5 estudantes. Numa turma de 40 alunos serão formados 8 grupos, cuja ordem de jogar será decidida por meio de sorteio dos números realizado pelo docente. Cada grupo escolherá seus representantes que irão retirar o número da ordem na qual vão jogar. Com a ordem definida, cada representante levará para sua equipe uma bandana com o número e colocará na cabeça.

O professor apresentará a regras do jogo para a turma, que são:

1º - O jogo conterà 10 perguntas relacionadas com o quinto episódio do dorama “Oh! Minha Vênus” e com os conhecimentos da cultura brasileira e coreana, sendo elas:

1ª Pergunta - “O 5º episódio do dorama “Oh! Minha Vênus” já começa com a personagem principal Kang Joo-eun sendo acuada por um stalker e indo parar na delegacia. De acordo com os policiais, que registram a ocorrência, o caso de perseguição do stalker não é nada grave, sendo uma situação que ela como vítima está exagerando. No entanto, com a chegada do outro personagem principal masculino, Kim Young-ho, a situação muda. Na concepção da equipe, se a situação da ficção fosse no Brasil, quais argumentos poderiam ser levantados para defender a mulher vítima de perseguição? Cite dois argumentos, baseados nas leis brasileiras.”;

2ª Pergunta – “No dorama “Oh! Minha Vênus”, no 5º episódio, é representado em uma situação fictícia que homens e mulheres possuem valores diferentes no meio social. Em uma das cenas, o peso da fala do personagem Kim Young-ho diante da presença dos oficiais da lei aparenta ser maior do que o da personagem Joo-eun, que é advogada. Na opinião da equipe, essa diferença no trato de mulheres e homens também existe no Brasil? Cite 2 argumentos de autoridade, que corroboram para sua resposta.”;

3ª Pergunta – “Tanto mulheres coreanas como brasileiras estão sujeitas a padrões de beleza que são, muitas vezes, aquém da realidade de seus corpos. No dorama “Oh! Minha Vênus” a personagem Oh Soo-Jin, que outrora foi amiga da personagem principal Joo-eun, agora é rival tanto no amor como no ambiente profissional. Ela se recorda, no 5º episódio, do seu tempo de faculdade, quando estava acima do peso, e como foi maltratada por um rapaz que a julgou por sua aparência. De acordo com a equipe, quais padrões de beleza as coreanas e as brasileiras insistem

em seguir. Cite 2 padrões de beleza, utilizando argumentos de autoridade para responder à questão.”;

4ª Pergunta - “A personagem Oh Soo-Jin se lembra, no quinto episódio, de uma situação na qual ela sofreu abuso psicológico por parte de um home. Na opinião da equipe, qual medida pode ser criada para evitar a violência psicológica contra a mulher no campo social?”;

5ª Pergunta - “No dorama “Oh! Minha Vênus”, no quinto episódio, são apresentadas situações de violência psicológica e problemas de saúde que rodeiam as personagens femininas da série. Tais situações, em relação à mulher, também podem ser observadas na cultura brasileira. Embora com culturas diferentes, as mulheres coreanas e as brasileiras aparentam ter algumas semelhanças. Cite um programa brasileiro que ajuda as mulheres em situações de vulnerabilidade e explique 2 pontos positivos desse programa”;

6ª Pergunta - “O empoderamento feminino busca criar oportunidade de gêneros de forma igualitária, bem como dar voz para as mulheres dentro de sociedades patriarcais. Sabemos que tanto o Brasil quanto a Coreia do Sul são sociedades estruturadas no modelo patriarcal, e, portanto, possuem histórico de luta das mulheres contra esse sistema. No dorama “Oh! Minha Vênus”, no episódio 5, podemos observar situações de preconceito contra a mulher. Quais fatores são discutidos quando se trata do empoderamento feminino? Busque pontuar e justificar de forma crítica dois fatores semelhantes tanto para mulheres sul-coreanas como para brasileiras.”;

7ª Pergunta - “A personagem Joo-eun, no quinto episódio do dorama “Oh! Minha Vênus”, busca justiça ao enfrentar seu perseguidor na delegacia sul-coreana. No entanto, se vê numa situação em que o peso de sua voz é menosprezado pelos agentes da lei por ser uma mulher e por estar fora dos padrões de beleza instituídos pela sociedade. O que a equipe acha que poderia ser feito nessa situação? Crie junto com sua equipe um argumento no qual rebata o comportamento desses oficiais da lei.”;

8ª Pergunta - “Ao assistirem o episódio 5 do dorama “Oh! Minha Vênus” pode-se observar que os personagens masculinos possuem diferentes posturas em relação aos personagens femininos. Na visão da equipe qual dentre os comportamentos dos personagens masculinos busca valorizar a mulher? Justifiquem.”;

9ª Pergunta - “A personagem Oh Soo-Jin, do dorama “Oh! Minha Vênus”, passa por um episódio de gordofobia. Situação que atinge tanto a vida de mulheres brasileiras, como também de sul-coreanas. Na opinião da equipe, o que se pode fazer para enfrentar esse problema? Justifique.”;

10ª Pergunta - “No quinto episódio do dorama “Oh! Minha Vênus” podemos perceber que existem tratamentos sociais entre homens e mulheres de forma diferenciada. Embora a luta pela igualdade de gênero esteja presente tanto na sociedade sul-coreana como na brasileira, percebemos que ainda existe um longo caminho para que haja uma mudança comportamental em relação à mulher dentro das sociedades patriarcais. Na opinião da equipe, o que pode ser feito para

que haja mudanças atitudinais efetivas em relação à mulher na sociedade? Justifique.”.

2º - Cada grupo terá 5 minutos para responder, com argumentos, as perguntas de uma das 10 cartas apresentadas pelo docente para os estudantes. O tempo será contado no cronômetro. Diante da complexidade das perguntas, os estudantes poderão respondê-las com auxílio dos seus celulares. Assim que o tempo terminar os estudantes não poderão mais responder, tendo que escolher automaticamente uma das punições do jogo;

3º - Quem decidirá que os argumentos elucidados pela equipe são válidos ou não serão os outros grupos que estão no jogo, cabendo ao professor a função de mediador no processo. Será responsabilidade do professor pedir que os representantes das outras equipes expliquem o motivo [de concordarem ou não com a equipe que está respondendo na vez. Ou seja, não basta os outros grupos dizerem que concordam porque sim, ou discordam porque não. As equipes precisam estar atentas às perguntas e construir argumentos de aceite ou recusa;

4º - Caso a maioria dos outros grupos não concorde com a resposta da equipe, o representante do grupo terá que escolher uma das três sanções, disponibilizada no formato de cartão dentro de uma caixa preta. As sanções são as seguintes: 1ª Todos os integrantes terão que jogar com os braços dados até o fim do jogo; 2ª Os integrantes terão que escrever elogios positivos para cada menina da sala e a 3ª O grupo perderá a vez e ficará sem falar durante uma rodada, caso qualquer integrante fale todos irão ter que escrever frases motivacionais sobre as mulheres e terão que declamar para a sala.

O uso de jogos em sala de aula é uma maneira lúdica, prazerosa e divertida de abordar as diferentes temáticas e conteúdo no âmbito educacional. De acordo com Ronca (1989, p. 99),

o lúdico torna-se válido para todas as séries, porque é comum pensar na brincadeira, no jogo e na fantasia, como atividades relacionadas apenas à infância. Na realidade, embora predominante neste período, não se restringe somente ao mundo infantil.

Ou seja, as atividades lúdicas devem e podem ser levadas para dentro da sala de aula em qualquer faixa etária em que os discentes se encontram no processo de ensino-aprendizagem, pois ajudam a desenvolver nos educandos suas habilidades intelectuais e cognitivas.

Além disso, do ponto de vista de Kishimoto (1996, p. 36):

quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantida as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem.

Neste sentido, compreende-se que as atividades lúdicas empregadas na sala de aula devem ser pensadas para serem trabalhadas visando o educando. Por isso, o docente antes de levar ou criar um jogo para ser usado no ambiente educacional necessita conhecer a cultura juvenil e se inteirar do universo das crianças e dos adolescentes. Não basta apenas criar ou trazer qualquer jogo para os educandos, é preciso saber para quem está propondo a atividade, quais as intenções almejadas na aplicabilidade do jogo e como essa atividade poderá impactar no desenvolvimento atual e futuro dos estudantes.

Quanto à oitava aula, cuja duração é de 50 minutos, pode-se afirmar que serão destinados mais 15 minutos para finalizar o jogo. Em seguida, haverá uma aula expositiva dialogada sobre os cordéis e como construí-los, servindo como fundamentação para a criação dos futuros cordéis pelos discentes, com temáticas retiradas da relação entre os episódios assistidos do drama e a forma como a mulher é representada neles. Por isso, o objetivo dessa aula será:

EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção (Brasil, 2018, p. 157).

Assim sendo, o docente iniciará a aula apresentando o cordel, disponibilizado no Youtube, da poetisa Anne Karolynne, intitulado: “Cordel Dia internacional da mulher” (Figura 11). No qual a poetisa expõe no formato audiovisual seus pensamentos sobre a representatividade e o modo como a mulher é vista na sociedade.

Figura 11. Imagem do cordel audiovisual da poetisa Anne Karolynne.



Fonte: Karolynne, 2017¹¹

Após a apresentação do cordel o docente buscará indagar para a turma do que se trata o vídeo e o que eles acham que seria cordel. Os “achismos” dos discentes serão registrados no quadro da sala. Depois, com ajuda de slides o educador explicará o que é cordel e comparará, com os educandos, as definições apresentadas na sala com as definições elucidadas a partir dos conhecimentos prévios dos discentes. Em seguida, o docente criará com os estudantes uma definição do que é “cordel” e, logo em seguida, apresentará as características do cordel no slide. Assim que terminar a explicação, o docente perguntará o que os estudantes compreenderam, quais as dúvidas e disponibilizará, durante a aula, o cordel “A mulher e seu lugar em nossa sociedade” (Anexo C), da autora Amanda Prêa, para que os estudantes vejam como é construído o texto do cordel, no formato físico.

A utilização da literatura de cordel em sala de aula pode se transformar em um instrumento de grande ajuda para que o professor apresente a leitura de forma dinâmica, e ao mesmo tempo, uma forma de resgatar a cultura local, colaborando assim com a relação professor-aluno com as raízes literárias de forma simples e criativa (Silva, 2017, p. 18).

Ou seja, os discentes terão a possibilidade de se aprofundar em sua própria cultura, além de abordar um ponto delicado nas aulas de língua portuguesa, que é a leitura. Embora o cotidiano esteja repleto de textos variados, de qualquer gênero e com qualquer suporte, ainda persiste a resistência dos educandos em relação à leitura. Por conseguinte, os estudantes

¹¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dVE6Eaxc7y0>. Acesso em: 16 set. 2024.

também possuem dificuldades ao produzir textos, haja vista que é necessária uma leitura apurada e variada de textos para tecer novos textos, pois:

[...] para escrever bem, é preciso, antes de tudo, ter o que dizer, conhecer o objeto o qual vai discorrer. O grande tempo destinado à procura de dígrafos, dos encontros consonantais, à classificação das funções do QUE e outras questões semelhantes (pobres questões!) poderia ser muito mais aproveitadas com a leitura e análise (diária!) de textos interessantes, ricos em ideias ou imagens, sejam eles literários ou não. (Antunes, 2003, p. 70).

Desta forma, a leitura de gêneros variados não só corrobora para aquisição de uma bagagem cultural robusta, mas permite aprender mecanismos de textualidade, úteis ao elaborar novos textos. Ademais, os docentes como mediadores no processo de ensino-aprendizagem precisam criar espaços na sala de aula para construir hábitos saudáveis com os discentes de leitura e escrita, visando auxiliar no desenvolvimento intelectual e cognitivo desses educandos.

Principalmente quando os alunos não têm contato sistemático com bons materiais de leitura e com adultos leitores, quando não participam de práticas onde ler é indispensável, a escola deve oferecer materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e práticas de leitura eficazes. Essa pode ser a única oportunidade de esses alunos interagirem significativamente com textos cuja finalidade não seja apenas a resolução de pequenos problemas do cotidiano. É preciso, portanto, oferecer-lhes os textos do mundo: não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas no livro didático, apenas porque o professor pede. Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem ela pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes (Brasil, 1997, p. 42).

Sendo assim, permitir que os discentes tenham acesso ao conhecimento, por meio de leituras variadas de gêneros, e criar estratégias educacionais para que eles possam almejar esses conhecimentos é fundamental para que haja mudanças atitudinais na vida dos discentes, que são responsáveis pela transformação nas suas vidas pessoais e profissionais.

A aula terminará com os grupos, formados de 5 estudantes, escolhendo uma das temáticas acerca da mulher levantadas ao longo das discussões sobre os dois episódios do drama “Oh! Minha Vênus”. Assim que os grupos escolherem seus temas, eles irão traçar estratégias para construção de um cordel coletivo, que será produzido nas próximas aulas.

4.3.5 Etapa V – Aulas 9 e 10

A nona e a décima aula, cuja duração de cada é de 50 minutos, serão destinadas para produção textual dos cordéis. No entanto, antes haverá uma aula expositiva dialogada sobre

textualidade, com ênfase nos conteúdos de coesão e coerência. Sendo assim, o presente objetivo dessa aula será:

(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/*redesign* e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc.(Brasil, 2018, p. 143).

Outra habilidade, conforme a BNCC, que os discentes também poderão desenvolver durante as aulas é a que contempla:

(EF89LP36) Parodiar poemas conhecidos da literatura e criar textos em versos (como poemas) concretos, ciberpoemas, haicais, líras, microrroteiros, lambes-lambes e outros tipos de poemas), explorando o uso de recursos sonoros e semânticos (como figuras de linguagem e jogos de palavras) e visuais (como relações entre imagem e texto verbal e distribuição da mancha gráfica), de forma a propiciar diferentes efeitos de sentido (Brasil, 2018, p. 187).

Além disso, nestas aulas os estudantes também poderão, de acordo com a BNCC: “(EF08LP14) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal), construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual” (Brasil, 2018, p. 191).

Antes de iniciar a produção dos cordéis com base nas temáticas retiradas dos episódios do Dorama “Oh! Minha Vênus”, o docente dará uma aula expositiva dialogada, com ajuda dos slides, sobre textualidade, coesão e coerência. Logo a aula começará com apresentação de dois textos, à escolha do professor, que serão modificados pelo próprio docente, para que os estudantes não possam compreendê-los devido à falta de coesão e coerência. Como o professor projetará o texto no quadro, poderá circular as partes nas quais os discentes encontraram os erros de coesão e coerência. Depois, o docente corrigirá com os alunos a atividade. Tanto o antes da atividade como o depois será registrado pelo professor por meio de foto e disponibilizado no Padlet para que os discentes possam ter acesso ao processo de construção de conhecimento que eles elaboraram em sala de aula.

Em seguida, o docente irá explicar o que é coesão, coerência e textualidade e suas características. Nesta aula o educador não pode esquecer de indagar, pedir que os discentes expliquem o que entenderam, além de tirar as possíveis dúvidas surgidas ao longo das

explicações do docente. Após a conclusão da aula, o docente pedirá que os discentes se reúnam com seus grupos de 5 estudantes e irá disponibilizar uma folha de A4 para que eles possam começar a escrever um poema de cordel.

Enquanto os estudantes vão criando seus textos, o educador deverá caminhar pela sala abordando cada grupo, orientando, perguntando se entenderam a atividade e auxiliando os discentes na solução das possíveis dúvidas que possam surgir ao longo da execução da produção textual. Ao terminarem o processo de escrita, os educandos postarão uma foto dos seus textos no Padlet para que o docente possa pontuar as possíveis correções textuais na próxima aula de reescrita.

Esse momento de produção textual é extremamente importante para o aprendizado dos educandos, pois, além das competências linguísticas que podem ser desenvolvidas durante a prática da escrita, constitui uma oportunidade para expressarem suas ideias, sentimentos e opiniões sobre o que foi abordado em sala de aula e o que também foi observado fora do ambiente escolar, em suas casas, na companhia de familiares e amigos, no seu cotidiano. Além de poderem recordar também suas experiências passadas que os tocaram, o que foi visualizado nas mídias, no ambiente informacional digital, ou seja, no contato do discente com o mundo.

Isto significa, que ao construir os seus próprios textos, os discentes dão vozes aos seus próprios discursos de forma única, ímpar e singular. O confronto com outras vozes, além das suas ideias, permite que os textos escritos registrem momentos de tempo e espaço de uma época, bem como de surgimento de novas ideias que podem acompanhar, ou não, os discentes ao longo do resto de suas vidas.

4.3.6 Etapa VI – Aulas 11 e 12

As aulas 11 e 12, cada qual com 50 minutos, serão destinadas para o processo de reescrita dos cordéis, sendo que a aula 11 começará com uma revisão sobre o uso da vírgula e de outros sinais de pontuação. Consequentemente, o principal objetivo das aulas, conforme a BNCC, será:

(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/*redesign* e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando

imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc. (Brasil, 2018, p. 143).

Outro objetivo que também será contemplado nessas aulas, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, é a possibilidade que os discentes terão de:

(EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta (Brasil, 2018, p. 143).

Além dos discentes também desenvolverem habilidades atitudinais como:

(EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário (Brasil, 2018, p. 159).

À vista disso, como o principal objetivo da aula é o processo de reescrita, primeiramente, o docente fará uma revisão com os discentes sobre textualidade, coesão e coerência, além de revisar os sinais de pontuação, principalmente o emprego da vírgula, que é essencial para separar orações, elementos dentro de uma frase e indicar pausas que facilitam a compreensão e a fluidez do texto. Essa explicação ajudará os alunos a entender como a vírgula serve para organizar melhor as ideias e evitar confusão nas sentenças.

Logo após a revisão, o docente entregará uma folha A4 para os grupos rescreverem seus textos, bem como também fornecerá o feedback, tanto de forma oral como escrita, sobre os textos que os estudantes escreveram e disponibilizaram no Padlet. Nestas aulas o docente orientará o processo de reescrita dos educandos, fornecendo opiniões, perguntas pertinentes às aulas e tirando dúvidas. Ou seja, acompanhando o pensamento de Guedes (2003, p. 45) podemos compreender que:

o professor, diferentemente do texto teórico, é um interlocutor presente: cabe-lhe levar a teoria às suas consequências pedagógicas. Não lhe cabe, portanto, apenas dizer que escrever é reescrever; cabe-lhe também orientar a reescrita do texto e avaliar os resultados desse trabalho, que se encaminha num processo e não se dá num isolado ato prescritivo.

Ademais, deve-se estar consciente que no processo de reescrita textual os discentes não estarão limitados a apenas corrigir os erros gramaticais que possam estar presentes em seus

textos. Sendo assim, o tempo de aula destinado para reescrita textual é o momento no qual os discentes têm para reler seus textos, averiguar suas intenções de discurso e repensar sobre o que foi dito no processo da escrita.

Ao final da 12ª aula, sobrando 10 minutos, o docente irá comunicar que, na próxima aula, os grupos se organizarão para apresentar seus poemas em formato teatral, no qual os discentes poderão criar fantasias, recitar ou até mesmo encenar seus escritos. Além disso, também pedirá que os discentes postem a reescrita no mural colaborativo, o Padlet.

4.3.7 Etapa VII – Aulas 13 e 14

Na décima terceira e décima quarta aula, com duração de 50 minutos cada, os discentes apresentarão seus poemas de cordel por meio de uma peça teatral. De forma livre, os discentes poderão declamar, expressando através de gestos e palavras as suas ideias escritas no papel para todos da classe. As apresentações poderão ser feitas na frente do quadro, em um espaço dentro da roda formada pelos discentes com as carteiras, ou no pátio da escola, ou num espaço destinado para recreação. Sendo um momento para que educandos e educadores possam se descontraír, mas ao mesmo tempo de aprendizagem e respeito ao próximo.

Nestas aulas uma das habilidades, que será desenvolvida pelos educandos, segundo a BNCC, perpassa por:

(EF69LP52) Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos), os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem e elaborando as rubricas indicadas pelo autor por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação (Brasil, 2018, p. 159).

Além disso, os discentes também irão, de acordo com a BNCC,

(EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráficoespaciais (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal (Brasil, 2018, p.159).

A aula começará com o docente explicando que na primeira parte da aula, os discentes terão 15 minutos para se organizarem e que o tempo para apresentarem será de 5 minutos. No final das apresentações haverá uma roda de conversa para que os discentes possam expressar o que sentiram, o que entenderam das apresentações. Ao final da aula o professor pedirá que cada grupo deixe no mural do Padlet um comentário, um feedback sobre as atividades trabalhadas

em sala de aula no decorrer da temática. Em suma, os discentes poderão escrever sobre o que sentiram, observaram e perceberam em relação às mudanças atitudinais atuais e, provavelmente, futuras, que impactarão suas vidas.

Diante do que foi exposto, nota-se que essa é uma aula na qual os discentes terão a oportunidade de expressar seus pensamentos e ideias a respeito de uma temática de cunho social por meio das artes cênicas. Bem como também, serão capazes de aprenderem a trabalhar com o próximo de forma colaborativa e ética. Da perspectiva de Reverbel (1997, p. 34),

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

Portanto, é perceptível que as vantagens dessa atividade lúdica fomentam o desenvolvimento plena do educando, tanto na sua forma individual, como coletiva. Os ensinamentos adquiridos ao interpretar personagens fictícios ou reais proporcionados pelo teatro vão desde aprender a lidar com temáticas de cunho social até a criar empatia consigo mesmo e com o próximo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educar para a vida não é uma tarefa fácil para nenhum docente, especialmente para os docentes de língua portuguesa, que lidam com a dinamicidade das transformações da língua no meio social, conforme seus falantes interagem coletivamente, ao longo do tempo e espaço. Isso significa que a língua não está pronta e “finalizada”, mas é viva e respaldada em ambientes de interação social e interculturalidade.

Consequentemente, seu ensino deve ser dinâmico e transcender os estudos gramaticais, abrangendo, por exemplo, os variados gêneros presentes na sociedade. O ensino da língua deve considerar as teorias desenvolvidas por linguistas e autores que discutem a linguagem, bem como as práticas sociais dos falantes no contexto social, rico em ciência, cultura e tecnologia. Assim, ao educar os discentes na língua portuguesa, é essencial integrar teoria e prática, de modo que o processo de ensino-aprendizagem vá além da mera memorização ou repetição de regras, adquirindo sentido e significado na vida dos educandos.

Por isso, se o objetivo da educação é continuar a formar cidadãos críticos e reflexivos, aptos a transformar seus contextos sociais, não basta ensinar os educandos apenas a ler, escrever e reconhecer textos de pouca circulação social. É necessário expandir as práticas de letramento

para atender aos distintos contextos culturais e às multilinguagens que emergem das transformações sociais impulsionadas pelas novas tecnologias. Trabalhar com multiletramentos é imprescindível para formar educandos mais críticos e capazes de interagir com a diversidade cultural, o que é essencial em uma sociedade globalizada e multicultural.

Nessa perspectiva, cabe aos docentes de língua portuguesa trazer para as salas de aula conteúdos curriculares conectados a metodologias ativas, que dialoguem com as experiências dos educandos e o contexto social em que estão inseridos. Logo, é essencial abordar nas aulas diferentes gêneros, além dos canônicos, que estão nos mais diversificados meios, como os que circulam na internet e na televisão. Os textos modais, por exemplo, integram a realidade dos discentes e devem ser incluídos nas aulas de língua portuguesa.

Além disso, é importante que as aulas de português abordem temáticas sociais, alinhadas a metodologias ativas, a textos multimodais, à perspectiva multicultural e à gramática, que é a base das línguas. Essas aulas ajudam a fazer a ponte entre teoria e prática, sensibilizam os estudantes para a realidade e promovem o respeito mútuo e a valorização das diferentes culturas. Isso amplia a compreensão dos educandos sobre o mundo e possibilita o desenvolvimento de uma cultura de paz na sociedade, fundamentada no respeito às diferenças.

Entre essas temáticas sociais, a representação da mulher na sociedade reveste-se de extrema importância para a educação, uma vez que o preconceito e as violências - física, psicológica, emocional e patrimonial - estão presentes no cotidiano de muitos lares dos estudantes brasileiros. Nesse sentido, é crucial debater a condição da mulher no contexto educacional, utilizando metodologias ativas que coloquem os discentes como protagonistas de seu processo de aprendizagem, promovendo sua participação e construção de seu próprio conhecimento, além de incentivá-los a atuar como agentes transformadores de seu ambiente social.

Quando os docentes apresentam perspectivas diversas, permitindo que os educandos analisem e discutam a questão da mulher em múltiplas culturas, como a brasileira e a sul-coreana, surgem novas formas de abordar o tema, promovendo mudanças comportamentais. Questões como violência de gênero, falta de equidade salarial e a baixa representatividade política feminina estão presentes em ambas as culturas, revelando semelhanças significativas no tratamento dispensado à mulher.

O dorama (K-Drama) "Oh Minha Vênus", por exemplo, aborda questões de autoestima, padrões de beleza, saúde, violência de gênero e empoderamento feminino que ressoam tanto na Coreia do Sul quanto no Brasil, mesmo em contextos culturais distintos. Levar essa série televisiva para a sala de aula permite que os educandos reflitam criticamente sobre como essas

narrativas podem perpetuar estereótipos ou oferecer novas perspectivas sobre o papel da mulher. Isso amplia o debate sobre a representação feminina em diferentes culturas.

Ao analisar outras culturas e seus padrões, é possível identificar semelhanças e diferenças comportamentais e no modo de agir, o que nos ajuda a reconhecer a nós mesmos nos outros. Ensinar a língua portuguesa por meio de temas pertinentes à representação das mulheres em diversos contextos culturais possibilita formar cidadãos mais conscientes e engajados nas transformações sociais - um dos objetivos centrais da educação.

As práticas de leitura, produção textual e análise baseadas nos dramas (K-Dramas), que envolvem textos multimodais e questões culturais diversas, são uma estratégia eficaz para explorar o conceito de multiletramentos. Essa abordagem reconhece que o letramento contemporâneo não se restringe à leitura e escrita de textos tradicionais, mas envolve múltiplas linguagens e culturas. O uso de textos multimodais nas aulas de língua portuguesa promove o compartilhamento de ideias, opiniões e expressões entre os discentes, indo além dos textos escritos convencionais.

Nesse contexto, os professores de língua portuguesa devem considerar o desenvolvimento de metodologias ativas, como sequências didáticas, que não apenas aproximem os educandos dos conteúdos curriculares, mas que também dialoguem com suas vivências e o contexto social em que estão inseridos. A influência da mídia contemporânea, como os dramas, que fazem parte da formação cultural dos jovens brasileiros, pode ser um recurso valioso nesse processo.

Desse modo, é fundamental que os educadores compreendam como os estudantes interagem em seu cotidiano e quais culturas consomem, a fim de desenvolver estratégias educacionais que reflitam a realidade dos discentes e auxiliem no processo de mudanças atitudinais. Isso promove a valorização da diversidade cultural e o respeito às questões de gênero em um ambiente escolar colaborativo e inclusivo, permitindo que os discentes participem ativamente do processo educativo.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Indústria cultural e sociedade**. 5 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ALMEIDA, N.; NICOLAU, M. O poder de atração dos K-Dramas: o soft power e a hibridização no contexto do fenômeno global hallyu. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 40., 2017, Curitiba/PR. **Anais eletrônicos** [...] Curitiba: Universidade Positivo, 2017. p. 1-13. Disponível em: https://portalintercom.org.br/anais/nacional2017/lista_area_DT4-FS.htm. Acesso em: 10 set. 2024.

ANTUNES, M. I. C. M. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. No meio do caminho tinha um equívoco: Gramática, tudo ou nada. *In*: BAGNO, M. (org.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 127 - 134.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

BECKER, S. M. K. **Linguagem audiovisual: um toque para a motivação**. Paraná: Universidade Católica do Paraná, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1753-8.pdf>. Acesso em: 16. set.2024.

BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral I**. 5. ed. Campinas: Pontes, 1995.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): Língua Portuguesa**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 16. set.2024.

BRIGHENTI, J.; BIAVATTI, V. T.; SOUZA, T. R. de. Metodologias de ensino-aprendizagem: uma abordagem sob a percepção dos alunos. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 8, n. 3, p. 281-304, set. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1983-4535.2015v8n3p281>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2015v8n3p281/30483>. Acesso em: 16 set. 2024.

BRITO, P. R. O. **Navegando na onda sul-coreana: inter-relações entre hallyu, turismo e cultura participativa**. 2023. Dissertação (Mestrado em Linguagens, Mídia e Arte) - Escola de Linguagem e Comunicação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2023.

BRITO, Y. C. F. de. Gêneros televisuais: a dinâmica dos formatos. **Revista Symposium**, Recife, v. 5, n.1, p. 14-26, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/3195/3195.PDF> Acesso em: 24 ago. 2024

COSTA, C. Uma carta para a mulher que eu sempre quis ser. **Simplemente Sereníssima**. Belo Horizonte, 27 de novembro de 2020. Disponível em: <https://serenissimabh.blogspot.com/2020/11/uma-carta-para-mulher-que-eu-sempre.html>. Acesso: 24 ago. 2024.

CRUZ, M. H. S. Empoderamento das mulheres. **Inclusão Social**, Brasília, DF, v.11 n.2, p.101-114, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4248>. Acesso em: 17 ago. 2024.

DIAS, A. V. M. Hipercontos multissemióticos: para a promoção dos multiletramentos. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 95 -112.

DISSANAYAKE, W. Asian television dramas and Asian theories of communication. **Journal of Multicultural Discourses**, Manoa v.7, n. 2, p. 191-196, jul. 2012. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17447143.2012.666246>. Acesso em: 10 set. 2024.

FIORIN, J. L. Formações ideológicas e formações discursivas. *In*:_____. **Linguagem e ideologia**. 6ª ed. São Paulo, Brasil: Editora Ática, 1998. p. 34 - 43.

_____. **Linguística? Que é linguística?** São Paulo: Contexto, 2013.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_conscientizacao.pdf. Acesso em: 17 ago. 2024.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FUSARI, J. C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. *In*: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2007. p. 17 - 24.

GAJZÁGÓ, É.; SACOMAN, V. B. de C. Introdução à hallyu: o movimento da onda coreana entre Brasil e Hungria. *In*: CONGRESSO DE PESQUISA E EXTENSÃO DA FSG, 7, 2019, Caxias do Sul – RS. **Anais[...]**. Caxias do Sul, 2019. v. 7. p. 1289-1300.

GARCÍA BORRÁS, F.J. La serie C.S.I. como metáfora de algunas facetas del trabajo científico. **Rev. Eureka sobre Enseñanza**

Divulg. Cienc., Cádiz, Espanha, v.2, n.3, p.374-387, set. 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/920/92020306.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2024.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

_____. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Ática, 2004. p. 33 - 38.

GOMES DE OLIVEIRA, C.; MORAIS, J. de F. dos S.; BRAUN, P. Rodas em sala de aula: alguns aspectos relativos ao ensino e aprendizagem no cotidiano do Ensino Fundamental. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 245–264, 2010. DOI: 10.22456/2595-4377.11573. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/11573>. Acesso em: 16 set. 2024.

GRANGEIRO, S. L. S. A influência do marketing de entretenimento coreano no Brasil. **Revista C@LEA – Cadernos de Aulas do LEA**, [S. l.], v. 1, n. 10, p. 87-100, dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uesc.br/index.php/calea/article/view/3173>. Acesso em: 31 ago. 2024.

GUEDES, P. C. **Da Redação Escolar ao Texto: um manual de redação**. 2ª ed. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

HAHN, N. B.; STRÜCKER, B. Lugar de mulher é... onde ela quiser! Papéis sociais pautados no gênero e breves apontamentos sobre o feminicídio. **Revista Direito e Liberdade**, Natal/RN, v. 22, n. 2, p. 193-225, maio/ago. 2020. Disponível em: https://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_informativo/bibli_inf_2006/Rev-Dir-Liberdade_v.22_n.2.09.pdf. Acesso em: 13 set. 2024.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Tradução de Petrilson Pinheiro. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

KAROLYNNE, A. Cordel Dia Internacional da mulher. YouTube, 8 de março de 2017. 1min41s. Disponível em: [tps://www.youtube.com/watch?v=dVE6Eaxc7y0](https://www.youtube.com/watch?v=dVE6Eaxc7y0). Acesso em: 16 set. 2024.

KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogos, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

KOCH, I.G.V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KRESS, G. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2003.

LEMOS, N. de O. **O K-Pop como ferramenta de soft power sul-coreana e propagador de discriminação de gênero: o caso das idols do K-Pop**. Trabalho de Conclusão de Curso

(Graduação) – Faculdade de economia, Curso de Relações Internacionais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/256796>. Acesso em: 13 set. 2024.

MACÊDO, A. L. M. de. **Os gêneros do discurso e o dialogismo bakhtiniano no ensino da língua materna**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2012.

MACHADO, A. Pode-se falar em gêneros na televisão? **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, v. 6, n. 10, p. 142–158, 1999. DOI: 10.15448/1980-3729.1999.10.3037. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/revistafamecos/article/view/3037>. Acesso em: 24 ago. 2024.

MACHADO, C. G. **Multiculturalismo: muito além da riqueza e da diferença**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MADUREIRA, A. V. A. C.; MONTEIRO, D. de S. M.; URBANO, K. C. L. Fãs, mediação e cultura midiática: dramas asiáticos no Brasil. *In: JORNADA INTERNACIONAL GEMINIS: ENTRETENIMENTO TRANSMÍDIA*, 1., 2014, São Carlos. **Anais[...]** São Carlos: UFSCar, 2014. p. 1-16. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/332589400_FAS_MEDIACAO_E_CULTURA_MI DIATICA_dramas_asiaticos_no_Brasil. Acesso em: ago. 22 2024.

MAIA, F. J. F.; FARIAS, M. H. V. de. Colonialidade do poder: a formação do eurocentrismo como padrão de poder mundial por meio da colonização da América. **Interações**, Campo Grande, MS, v. 21, n. 3, p. 577-596, jul./set. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/inter.v21i3.2300>. Acesso em: 31 ago. 2024.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In: DIONÍSIO, A. et al (org.) Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19 - 36.

MARTINS, L. O. DIPLOMACIA CULTURAL: A influência do Hallyu através do reconhecimento mundial do BTS. **Revista do CEAM**, Brasília, DF, v. 8, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7785832>. Disponível em: <https://zenodo.org/records/7785832> Acesso em: 7 set. 2024.

MATÊNCIO, M. L. M. **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MATTHES, N. A. Ensinando a língua portuguesa culta: gramaticalismo ou reflexão? **Cadernos de Pós-graduação**, [S. l.], v. 1, p. 01–08, 2009. DOI: 10.5585/cpg.v1n0.1730. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/view/1730>. Acesso em: 26 ago. 2024.

MOTTA-ROTH, D. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. *In: BONINI, A.; FURLANETTO, M. M. (org.). Gêneros textuais e ensino-aprendizagem. Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 6, n. 3, p.495-517, set./dez. 2006. Disponível em:

https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/linguagem_discurso/article/view/347. Acesso em: 22 ago. 2024.

MUNGIOLI, M. C. P. Gêneros televisuais e discurso: enunciação, ficcionalidade e interação na série Norma. **Comunicação, Mídia e Consumo**. São Paulo, v.9, n.24, p.97-114, maio 2012. DOI: 10.18568/cmc.v9i24.238. Disponível em: <https://revistacmc.espm.br/revistacmc/article/view/238>. Acesso em: 22 ago. 2024.

_____; LEMOS, L. P.; PENNER, T. A. K-dramas originais Netflix no catálogo brasileiro: melodrama e literacia midiática. **Rumores**, [S. l.], v.17, n.34, jul./dez. 2023. Disponível em: <https://revistas.usp.br/Rumores/article/view/215298>. Acesso em: 10 set. 2024.

NEVES, L. M. B. P. das; GUIMARÃES, L. M. P.; FERREIRA, T. B. da C. O Império do Cruzeiro do Sul e a Corte Celeste de Tien-Tsin: apontamentos sobre as relações sino-brasileiras no século XIX. **Revista Navigator**, [S. l.], v.6, n. 12, p. 66-75, 2010. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.marinha.mil.br/index.php/navigator/article/view/340>. Acesso em: 31 ago. 2024.

NEVES, M. H. de M. A gramática: história, teoria e análise, ensino. In: SAVIANI, D. **Educação Brasileira: estrutura e sistema**. 9 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 2-120.

NOGUEIRA, N. A. da S. De Webtoons a K-dramas: as adaptações de manhwas e as tendências lançadas pela Korean Wave. **Revista Cajueiro: Ciência da Informação e Cultura da Leitura**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 235-265, maio/nov. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/Cajueiro/article/view/17550>. Acesso em: 7 set. 2024.

ODA, E. Interpretações da “cultura japonesa” e seus reflexos no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, SP, v. 26, n. 75, p. 103-117, fev. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69092011000100006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/HywVGk8pJ76RwPCRmV4JpSS/?lang=pt>. Acesso em: 1 set. 2024.

OLIVEIRA, F. R. de; OLIVEIRA, D. H. I. de; FERNANDES, A. H. Metodologias Ativas: Repensando a prática docente no contexto educacional do século XXI. **Revista Aproximação**, Guarapuava, Paraná, v. 3, n. 06, p. 73 - 83, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/aproximacao/article/view/6360>. Acesso em: 16 set. 2024.

OLIVEIRA, M. M. de. Metodologia Interativa: um processo hermenêutico dialético. **Revista Educação: Porto Alegre**, v 1, n. 1, p. 67-78, 2001. DOI: <https://doi.org/10.15210/interfaces.v1i1.6284>. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/interfaces/article/view/6284>. Acesso em: 16 set. 2024.

_____. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2013.

PARNAIBA, C. dos S.; GOBBI, M. C. Os Jovens e as Tecnologias da Informação e da Comunicação: Aprendizado na Prática. **Anagrama**, São Paulo, v. 3, n. 4, p. 1–14, 2010. DOI: 10.11606/issn.1982-1689.anagrama.2010.35450. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/anagrama/article/view/35450>. Acesso em: 16 set. 2024.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem e análise linguística: diagnóstico para propostas de intervenção. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 1., 2007, Florianópolis. **Anais [...]** Florianópolis: UFSC, 2007. p. 824-836.

REVERBEL, O. **Um caminho do teatro na escola**. São Paulo: Scipione, 1997.

RIBEIRO, A. A. L. P.; SILVA, H. C. P. e; XIMENES, M. de S.; COVALESKI, R. L. A Representação Feminina no K-Pop e seus Reflexos nos Padrões de Consumo e Comportamento Social. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO NORDESTE, 19., 2017, Fortaleza/CE. **Anais eletrônicos [...]** Fortaleza: Faculdade Estácio, 2017, p. 1-15. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nordeste2017/resumos/R57-1942-1.pdf>. Acesso em: 13 set. 2024.

ROJO, R. **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

RONCA, P. A. C. **A aula operatória e a construção do conhecimento**. São Paulo: Edisplan, 1989.

ROSA, D. F. C. da. **O que os K-Dramas querem?** Trabalho de conclusão de curso (Graduação) - Instituto de Artes, Curso de História da Arte, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/206626>. Acesso em: 10 set. 2024.

SAFFIOTI, H. I. B. Violência de gênero no Brasil contemporâneo. In: SAFFIOTI, H. I. B; MUÑOZ-VARGAS, M. (org.). **Mulher brasileira é assim**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos: NIPAS; Brasília, DF: UNICEF, 1994. p. 151-185.

SANTANA, A. G.; SANTOS, S. T. O consumo cultural de jovens na cultura hallyu. **Arquivos do CMD**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 31–44, ago./dez. 2018. DOI: 10.26512/cmd.v6i2.22455. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/CMD/article/view/22455>. Acesso em: 7 set. 2024.

SANTOS, J. L. **O que é cultura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

SCHNEUWLY, B.; Dolz, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, C. X. P. **A televisão na vida das crianças em idade escolar - análise do programa infantil tv globinho**. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Mídias na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SILVA, R. dos S.; CAPUCHINHO, A. C. Proposta para análise de sites como recurso para ensino-aprendizagem de língua portuguesa. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, TO, v.9, n.09, p. 49-66, ago. 2022. Disponível em:

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/7506>. Acesso em: 20 ago. 2024.

SILVA, R. R. C.; MACIEL, E. P. Beleza coreana e a indústria cosmética. *In: SIMPÓSIO DE TCC, 24., 2022, São Paulo. Anais [...]* São Paulo: ICESP, 2022, p. 147-155.

Disponível em: <https://revistas.icesp.br/index.php/Real/article/view/4225>. Acesso em: 13 set. 2024.

SILVA, T. C. da. **Literatura de cordel e a relação com a leitura**: contribuições para o processo de ensino aprendizagem. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

SOARES, M. Letramento e escolarização. *In: RIBEIRO, V. M. (org.). Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003. p.89-115.

SOARES, M. A.; BOTINHA, R. A.; CASA NOVA, S. P. de C.; SOARES, S. V.; BULAON, S. R. Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ou Problem- Based Learning [PBL]: podemos contar com essa alternativa? *In: LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. de C. (org.). Revolucionando a sala de aula*: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2018. p. 105-124.

SOLNIT, R. **Os homens explicam tudo para mim**. São Paulo: Cultrix, 2017

SOUZA, M. A. V. Os novos fluxos midiáticos da cultura pop coreana. **GALÁXIA: Revista Interdisciplinar de Comunicação e Cultura**, São Paulo, n. 29, p. 297-300, jun. 2015.

Disponível: <https://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/view/21153>. Acesso em: 7 set. 2024.

SOUZA, S. E. de. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. **Arq Mudi**, Maringá, v. 11(Supl.2), p. 110-114, 2007. Disponível em:

<http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2015-II/slides/Rec%20Didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202015-II.pdf>. Acesso em: 17 set. 2024.

SPITZOCOVSKY, J. BRASIL-ÁSIA: um esforço de aproximação. *In: FUJITA, E. S. (org.). O Brasil e a Ásia no século XXI*: ao encontro de novos horizontes. Brasília: IPRI, 2003, p. 99-105.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

UGALDE, M. C. P.; ROWEDER, C. Sequência didática: uma proposta metodológica de ensino-aprendizagem. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 6, n. ed. especial, p. 12, 2020. DOI:

10.31417/educitec.v6ied.especial.992. Disponível em:

<https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/992>. Acesso em: 16 set. 2024.

URBANO, K.; ARAUJO, M. Os novos modelos de distribuição e consumo de conteúdo audiovisual asiático nas redes digitais: o caso dos dramas de TV na Netflix BR. *In: SIMPÓSIO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM CIBERCULTURA*, 10., 2017, São Paulo. **Anais eletrônicos** [...] São Paulo: USP, 2017, p. 2586- 2603. Disponível em: http://www.abciber.org.br/anais-abciber-2017.pdf?_gl=1*zh1b01*_ga*MTcxMzY1NjUyOS4xNzI3NjUzNDcz*_ga_G0HZJCDKBW*MTcyNzY1MzQ3Mi4xLjEuMTcyNzY1MzQ5OC4wLjAuMA. Acesso em: 10 set. 2024.

VAN LEEUWEN, T. Multimodality. *In: SIMPSON, J. (Ed.). The routledge handbook of applied linguistics*. New York: Routledge, p. 668-682, 2011.

VANILLA, A. C.; KOMINEK, A. M. V.; BOBER, V. Ser mulher na sociedade brasileira. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, Curitiba, v. 16, n. 47, p. 276-288, jan./jul. 2023. DOI: 10.3895/cgt.v16n47.14526. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/cgt/article/view/14526>. Acesso em: 13 set. 2024.

VIANNA, C. S. S. Um Japão no Brasil: herança de 100 anos de história. *In: FUNDAÇÃO ALEXANDRE DE GUSMÃO. Ensaios sobre a herança cultural japonesa incorporada à sociedade brasileira*. Brasília: FUNAG, 2008. p. 43- 83.

VITTI, S. C. de A. A língua como elemento constitutivo da identidade e cultura. **Revista Foco**, [S. l.], v.17, n.6, p.01-22, jun. 2024. DOI: 10.54751/revistafoco.v17n6-047. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/5201>. Acesso em: 17 ago. 2024.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ANEXO A – MÚSICA “TRISTE, LOUCA OU MÁ”, DE FRANCISCO, EL HOMBRE

Triste, Louca Ou Má

Francisco, el Hombre

*letras**

Triste, louca ou má
Será qualificada ela
Quem recusar
Seguir receita tal

A receita cultural
Do marido, da família
Cuida, cuida da rotina

Só mesmo rejeita
Bem conhecida receita
Quem, não sem dores
Aceita que tudo deve mudar

Que um homem não te define
Sua casa não te define
Sua carne não te define
Você é seu próprio lar

Um homem não te define
Sua casa não te define
Sua carne não te define
Você é seu próprio lar

Ela desatinou
Desatou nós
Vai viver só

Ela desatinou
Desatou nós
Vai viver só

Eu não me vejo na palavra
Fêmea: Alvo de caça

Conformada vítima

Prefiro queimar o mapa
Traçar de novo a estrada
Ver cores nas cinzas
E a vida reinventar
E um homem não me define
Minha casa não me define
Minha carne não me define
Eu sou meu próprio lar

E um homem não me define
Minha casa não me define
Minha carne não me define
Eu sou meu próprio lar

Ela desatinou
Desatou nós
Vai viver só

Ela desatinou
Desatou nós
Vai viver só

Ela desatinou (e um homem não me define)
Desatou nós (minha casa não me define)
Vai viver só (minha carne não me define)
Eu sou meu próprio lar

Ela desatinou (e um homem não me define)
Desatou nós (minha casa não me define)
Vai viver (minha carne não me define)
Eu sou meu próprio lar

Composição: Sebastián Piracés-Ugarte / Rafael Gomes / Mateo Piracés-Ugarte / Andrei Martínez Kozynoff / Juliana Strassacapa

ANEXO B – POEMA “RECEITA DE MULHER”, DE VINICIUS DE MORAES**RECEITA DE MULHER****Rio de Janeiro, 1959****As muito feias que me perdoem****Mas beleza é fundamental. É preciso****Que haja qualquer coisa de flor em tudo isso****Qualquer coisa de dança, qualquer coisa de haute couture****Em tudo isso (ou então****Que a mulher se socialize elegantemente em azul, como na República Popular Chinesa).****Não há meio-termo possível. É preciso****Que tudo isso seja belo. É preciso que súbito****Tenha-se a impressão de ver uma garça apenas pousada e que um rosto****Adquirira de vez em quando essa cor só encontrável no terceiro minuto da aurora.****É preciso que tudo isso seja sem ser, mas que se reflita e desabroche****No olhar dos homens. É preciso, é absolutamente preciso****Que seja tudo belo e inesperado. É preciso que umas pálpebras cerradas****Lembrem um verso de Éluard e que se acaricie nuns braços****Alguma coisa além da carne: que se os toque****Como o âmbar de uma tarde. Ah, deixai-me dizer-vos****Que é preciso que a mulher que ali está como a corola ante o pássaro****Seja bela ou tenha pelo menos um rosto que lembre um templo e****Seja leve como um resto de nuvem: mas que seja uma nuvem****Com olhos e nádegas. Nádegas é importantíssimo. Olhos, então****Nem se fala, que olhem com certa maldade inocente. Uma boca****Fresca (nunca úmida!) é também de extrema pertinência.**

É preciso que as extremidades sejam magras; que uns ossos
Despontem, sobretudo a rótula no cruzar as pernas, e as pontas pélvicas
No enlaçar de uma cintura semovente.
Gravíssimo é porém o problema das saboneteiras: uma mulher sem saboneteiras
É como um rio sem pontes. Indispensável
Que haja uma hipótese de barriguinha, e em seguida
A mulher se alteia em cálice, e que seus seios
Sejam uma expressão greco-romana, mais que gótica ou barroca
E possam iluminar o escuro com uma capacidade mínima de cinco velas.
Sobremodo pertinaz é estarem a caveira e a coluna vertebral
Levemente à mostra; e que exista um grande latifúndio dorsal!
Os membros que terminem como hastes, mas bem haja um certo volume de coxas
E que elas sejam lisas, lisas como a pétala e cobertas de suavíssima penugem
No entanto sensível à carícia em sentido contrário.
É aconselhável na axila uma doce relva com aroma próprio
Apenas sensível (um mínimo de produtos farmacêuticos!)
Preferíveis sem dúvida os pescoços longos
De forma que a cabeça dê por vezes a impressão
De nada ter a ver com o corpo, e a mulher não lembre
Flores sem mistério. Pés e mãos devem conter elementos góticos
Discretos. A pele deve ser fresca nas mãos, nos braços, no dorso e na face
Mas que as concavidades e reentrâncias tenham uma temperatura nunca inferior
A 37° centígrados, podendo eventualmente provocar queimaduras
Do primeiro grau. Os olhos, que sejam de preferência grandes
E de rotação pelo menos tão lenta quanto a da terra; e
Que se coloquem sempre para lá de um invisível muro de paixão
Que é preciso ultrapassar. Que a mulher seja em princípio alta

Ou, caso baixa, que tenha a atitude mental dos altos píncaros.

Ah, que a mulher dê sempre a impressão de que se se fechar os olhos

Ao abri-los ela não mais estará presente

Com seu sorriso e suas tramas. Que ela surja, não venha; parta, não vá

E que possua uma certa capacidade de emudecer subitamente e nos fazer beber

O fel da dúvida. Oh, sobretudo

Que ela não perca nunca, não importa em que mundo

Não importa em que circunstâncias, a sua infinita volubilidade

De pássaro; e que acariciada no fundo de si mesma

Transforme-se em fera sem perder sua graça de ave; e que exale sempre

O impossível perfume; e destile sempre

O embriagante mel; e cante sempre o inaudível canto

Da sua combustão; e não deixe de ser nunca a eterna dançarina

Do efêmero; e em sua incalculável imperfeição

Constitua a coisa mais bela e mais perfeita de toda a criação inumerável.

ANEXO C – CAPA ACRESCIDA DE APRESENTAÇÃO, MAIS ALGUNS TRECHOS DO CORDEL “A MULHER E SEU LUAR EM NOSSA SOCIEDADE”



APRESENTAÇÃO

PROJETO SESC CORDEL

O projeto Sesc Cordel Novos Talentos, busca contribuir com o desenvolvimento da literatura de cordel, uma das mais ricas expressões artísticas/literárias do nosso estado.

As Unidades do Sesc Ceará, realizam há quase 10 anos o lançamento dos títulos com o objetivo de dar visibilidade e espaço para a criatividade de autores de todo o estado, cuja produção não chega às editoras.

Durante sua existência, o Sesc Cordel Novos Talentos vem cumprindo a função de realizar um importante papel de criação, desenvolvimento e revigoreamento desta linguagem de aspectos tradicionais e contemporâneos.

Entre as ações, estão o lançamento de inúmeros títulos de folhetos inéditos, uma riquíssima produção de xilogravuras - arte plástica que compõem as capas dos folhetos - o lançamento de

novos poetas, a realização de encontros regulares de cordelistas e o fomento de grupos de estudo, pesquisa e produção em literatura de cordel.

Como projeto de referência do Sesc Ceará, a iniciativa ganhou vários prêmios, dentre eles o prêmio Rodrigo de Melo Franco, do Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional (IPHAN), em 2003, o prêmio Romão Batista de Arte, Cultura e Incentivo a Cultura, em Juazeiro do Norte, tendo participado ainda de vários eventos e feiras por todo o país, destacando-se sempre pela iniciativa de projeto editorial.

As edições do Sesc Cordel vem ampliar esta história e nos contar tantas outras que ganham vida nos folhetos, através da riqueza imaginativa dos seus autores, das ilustrações dos xilógrafos, e das causas que constituem infinitas possibilidades, criativas e culturais.

A MULHER E SEU LUGAR EM NOSSA SOCIEDADE

Amanda Preá

A história das mulheres
por tanta luta marcada
em busca dos direitos
de trilhar sua caminhada
e mostrar que sua força
não pode ser limitada

A mulher nasceu com brilho
dos seres celestiais
tingida com as cores belas
das telas mais atuais
e traz no peito a coragem
das heroínas reais

Sua voz ganha lugar
liberdade e expressão
emancipou suas ideias
saiu do "pé do fogão"
foi dirigir o seu carro
e ter sua profissão

Com tanta inteligência
em tudo que vai fazer
ela tem comandado
e feito o mundo ver
que a sua capacidade
nunca esteve a mercê

Nas empresas, faculdades,
escolas, qualquer função
essa líder tem mostrado
capricho e prontidão
e tem feito muito caba
ir passar pano no chão

A sociedade ainda
carrega o preconceito
tenta barrar a mulher
diminuir o seu feito
e o machismo que falar
formando o seu conceito

A mulher com sua garra
altera a sua voz
impõe respeito aonde
lhe acham menos feroz
e prova que na labuta
tem sido a mais veloz

Hoje não tem profissão
em que a mulher não está
polícia, cabelereira
professora, chofer, babá
na carreta dirigindo
tem também dona de bar

No esporte o destaque
a mulher sua vaga tem
na corrida, no ciclismo
lutando vence também
e até no futebol
deixou o homem refém

Ela ocupou o lugar
nas cadeiras do plenário
presidenta do país
cumpru por lá seu horário
até a construção civil
ganhou seu inventário

Engenheira, advogada
motorista de busão
para calar quem disse
que nasceu só pro fôgão
tem mulher voando alto
pilotando avião

Não anda na contra mão
mulher que sabe direito
delegada ou escrivã
se aprova por conceito
juíza ou promotora
ou a dama do prefeito

Personal de academia
na história é percussora
no lar ela é chefe
na escola é diretora
e ainda é dos seus filhos
sua maior protetora

Ela nasceu com o dom
chamado reprodução
e possui o ventre capaz
de gerar um embrião
manifestando a vida
batendo seu coração

Foi obra da perfeição
das telas do criador
ela carrega consigo
o título de puro amor
e a palavra MÃE
esse ser merecedor

Ela quem merece flor
não importa qual o dia
pois quem nasce mulher
já tem consigo alegria
de tão bela sua essência
todo lugar contagia

Tem gente com demasia
sem saber valorizar
o toque que é feminino
modifica todo lugar
E quem tem a sua dama
saiba ela cativar

O machismo anda solto
mesmo com tanta ciência
pra cada caba enxirido
uma mulher sem paciência
uma delegada ativista
uma juíza em audiência

O assédio disfarçado
de quem finge educação
os olhares, as piadas
de caba que é sem noção
a mulher vive cansada
de ouvir sem dizer não

Ninguém quer opinião
sobre corpo e vestimenta
o cabelo ou batom
o padrão que se inventa
cada mulher tem beleza
na forma que se apresenta

Julgada de sexo frágil
E forte como um leão
o encanto da mulher
e seu grande coração
dá a vida por seu filho
nunca solta sua mão

