PLURALIDADES LINGUÍSTICAS

relatos de pesquisa



Alex Alves Egido
Érica Aline da Silva
Joseane Dutra Meireles
(Organizadores)

Editora Lumen Verbi

PLURALIDADES LINGUÍSTICAS

relatos de pesquisa

Editora
Lumen Verbi

Editores - chefes

Dr. José Dino Cavalcante – Universidade Federal do Maranhão
Dra. Naiara Sales Araújo Santos – Universidade Federal do Maranhão

Conselho Editorial Internacional

Dr.Alberto Rascht Gómez Padilla - University of Technology and Education - USA
Dr. Álvaro Ramón García Burgos - Universidade do Atlântico - Colômbia
Dr. Ámbar Piña Agámez -University of Technology and Education - USA
Dra. Custódia Alexandra Almeida Martins - Universidade do Minho-Portugal
Dra. Diana Marlén González. - Universidad Nacional Del Nordeste – Argentina
Dra Josefa Samper Suárez - University of Nebraska Omaha - USA
Dr. Julio Alfonso Escamilla Morales - Universidade do Atlântico - Colombia
Dr. Fredy Hernán Prieto Golinda - Universidad La GranColombia - Colombia
Dr. Francisco Diez Fischer - Universidad Católica Argentina - Argentina
Dra. Jorcemara Matos Cardoso - Friedrich-Schiller Universität Jena - Alemanha
Dra. Luciana Pissolato -PUC-Chile
Dr. Marcelo José Cabarcas Ortega – University of Pittsburgh - USA
Dra. Mary Beth Allen - University of Connecticut - Uconn – USA
Dr. Oswaldo Lorenzo Quiles - Universidad de Granada - Espanha
Dra. Ruth Nayibe Cárdenas Soler - Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Dra. Virginia Irene Rubio Scola - Universidad Nacional de Rosario – Argentina

Conselho Editorial Nacional

Dr. Alex Alves Egido – Universidade Estadual do Paraná
Dr. Cássius Guimarães Chai – Universidade Federal do Maranhão
Dra. Fernanda Alencar Pereira – Universidade de Brasília
Dra. Ilza do Socorro Galvão Cutrim – Universidade Federal do Maranhão
Dr. João Fortunato S. de Q. Júnior – Universidade Federal de Ouro Preto
Dr. Luciano da Silva Façanha – Universidade Federal do Maranhão
Dra. Marcia Manir Miguel Feitosa – Universidade Federal do Maranhão
Dra. Maria Aracy Bonfim – Universidade Federal do Maranhão
Dra. Monica Fontenelle Carneiro- Universidade Federal do Maranhão
Dr. Tiago de Aguiar Rodrigues - Universidade Federal da Paraíba
Dra. Sonia Mariz Correa P. Mugschl - Universidade Federal do Maranhão
Dra. Soraya de Melo Barbosa Sousa – Universidade Estadual do Piauí

Alex Alves Egido
Érica Aline da Silva
Joseane Dutra Meireles
(Organizadores)

PLURALIDADES LINGUÍSTICAS

relatos de pesquisa

SÃO LUÍS

Editora Lumen Verbi

2026

© 2026 EDITORA LUMEN VERBI - Todos os direitos reservados

Projeto Gráfico e Diagramação
Stephane Thayane dos Santos Serejo

Revisão
Os autores

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Pluralidades linguísticas: relatos de pesquisa / Alex Alves Egido, Érica Aline da Silva, Joseane Dutra Meireles (organizadores). — São Luís: Lumen Verbi, 2026.

354 p. : il.
ISBN 978-65-84378-18-6
E-book.

1. Linguística. 2. Linguística aplicada. 3. Ensino de línguas. 4. Letramento. 5. Sociolinguística. I. Egido, Alex Alves. II. Silva, Érica Aline da. III. Meireles, Joseane Dutra.

CDD 410
CDU 81

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Laís Dayane Lima Pereira Maia
CRB 13 / 735

CRIADO NO BRASIL [2026]
Todos os direitos reservados. Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida, armazenada em um sistema de recuperação ou transmitida de qualquer forma ou por qualquer meio eletrônico, mecânico, fotocópia, microimagem, gravação ou outro, sem permissão do autor.

EDITORA LUMEN VERBI
20.080.761/0001-08
São Luís - Maranhao
www.editoralumenverbi.com.br
contato@editoralumenverbi.com.br

COMITÊ CIENTÍFICO DA OBRA

Dra. Milenna Brun (UEFS)

Dra. Letícia Gantzias Abreu (UFMG)

Dra. Mariana Kuhlmann (USP)

Dr. Wagner José Maurício Costa (UESPI)

Dra. Carolina de Paula Machado (UFSCar)

Dra. Sara Regina Scotta Cabral (UFSM)

Dra. Elisângela Bertolotti (URI/FW)

Dra. Mônica da Silva Cruz (UFMA)

Dr. Waldemar dos Santos Cardoso Júnior (UFPA)

Dr. Robson Anselmo Tavares de Melo (UNICAP)

Me. Bárbara Lopes Garcia (UEL)

Dra. Sonia Cristina Reis (UFRJ)

Dra. Kely Cristina Silva (UEL)

Prof. Dr. Sunday Bamisile (UEL-Nigéria)

Dra. Jaquelene Mendes da Silva (UFMA)

Dr. Jose Adjailson Uchoa Fernandes (UFMA)

Dra. Diana Costa Fortier Silva (UFC)

Dra. Silvelena Cosmo Dias (UFSM)

AGRADECIMENTOS

A concretização deste e-book é resultado do esforço coletivo, do diálogo acadêmico e do compromisso de pesquisadores, docentes e estudantes que acreditam na produção e na socialização do conhecimento como instrumentos de transformação social.

Manifestamos nossa gratidão aos pareceristas, colaboradores e instituições que apoiaram a realização deste trabalho, seja por meio do incentivo à pesquisa, da formação acadêmica ou do fortalecimento das redes de cooperação científica que tornaram possível este projeto.

Agradecemos a todos os autores e autoras que gentilmente compartilharam suas pesquisas, experiências e reflexões, contribuindo para a construção desta obra plural e significativa. Cada capítulo aqui apresentado representa o empenho de estudiosos comprometidos com o avanço dos Estudos Linguísticos e com a promoção de práticas educativas mais críticas, inclusivas e humanizadoras.

Agradecemos, ainda, aos leitores e leitoras, destinatários finais desta obra, na expectativa de que os textos aqui reunidos inspirem novas reflexões, diálogos e investigações sobre linguagem, ensino, cultura e sociedade.

Que este e-book possa contribuir para a circulação do conhecimento científico e para o fortalecimento de práticas acadêmicas pautadas na ética, na colaboração e no compromisso com a transformação social.

Nosso sincero agradecimento a todos/as que fizeram parte desta trajetória.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 10

Alex Alves Egido
Érica Aline da Silva
Joseane Dutra Meireles

O QUE OBJETIVAM AS PESQUISAS EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS?: UM ESTUDO DOCUMENTAL DE DISSERTAÇÕES DO PGLETRAS-UFMA 15

Érica Aline da Silva
Pablo Henrique Silva Santos
Alex Alves Egido

O ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO/ ESTRANGEIRA E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NA CIDADE DE BOA VISTA, EM RORAIMA 26

Valeria Melani Santos Rabelo
Sonia Cristina Reis

OBE E MULTIMODALIDADE NO ENSINO DE CHINÊS NO BRASIL: CAMINHOS PARA UMA APRENDIZAGEM MAIS EFICAZ 36

Jiayi Guo

PORTUGUÊS E LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: UMA ANÁLISE SEMÂNTICA COMPARATIVA DAS FIGURAS DE PENSAMENTO E DE PALAVRA 55

Geovanna Cantanhede da Silva
Maria de Jesus Santos e Santos
Raissa da Silva Teixeira
Teresa Cristina Lafontaine

IMPACTOS DAS EXPERIÊNCIAS TRANSFORMADORAS DE MOBILIDADE INTERNACIONAL: REFLEXÕES A PARTIR DE RELATOS DE ESTUDANTES BRASILEIRAS 70

Milenna Brun
Leila Santos Pereira
Maria Eduarda Santana dos Santos

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS IMPLÍCITAS: UMA ANÁLISE CRÍTICA DOS USOS LINGUÍSTICOS EM EDITAIS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DA BAHIA 87

Samara Almeida Carneiro
Milenna Brun

LÍNGUA PORTUGUESA, PODCASTS E COMENTÁRIOS CRÍTICOS: NOVAS PRÁTICAS, ESCUTAS E ESCRITOS 106

Juliana Behrends de Souza Cerqueira
Fabio André Cardoso Coelho

LEITURA E PRODUÇÃO DE NARRATIVAS: UMA PRÁTICA DE VIVÊNCIA NO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 120

Vanessa da Silva Damin Alves
Paulo Henrique Pressotto

ENSINO DO TEXTO ESCRITO E GRAMÁTICA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO DE SURDO 134

Carla Souza Rocha do Rosário
Waldemar dos Santos Cardoso Júnior

VOTOS, VOZES E AULAS: PRÁTICAS DE LETRAMENTO JURÍDICO-CRÍTICO NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DAS DECISÕES DO STF 152

Juliana Behrends de Souza Cerqueira
Fábio André Cardoso Coelho

PUBLICIDADE NA ESCOLA: CONTEMPORANEIDADE E REPRESENTAÇÕES 169

André Suehiro Matsumoto
Silvelena Cosmo Dias

OS MULTILETRAMENTOS, A BNCC E O LIVRO DIDÁTICO: A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DOS SABERES ESCOLARES 184

Andrea Barreto Borges

O ENGAJAMENTO NA CONSTRUÇÃO DA VOZ AUTORAL EM NOTÍCIAS ESPORTIVAS 199

Simone Marci Bitencurt
Naura Letícia Nascimento Coelho
Sara Regina Scotta Cabral

LITERATURA EM MOVIMENTO: LEITURA, ESCRITA E FORMAÇÃO NO CLUBE GRAFIAS 217

Priscila Freitas Teixeira
Pollyanne Bicalho Ribeiro

INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS E ABORDAGEM BASEADA EM GÊNERO: PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA PARA O CURSO DE TECNOLOGIA EM GEOPROCESSAMENTO 231

Rodaika Laís Ely Redel
Ana Paula Carvalho Schmidt

ENTRE ESTIGMAS E RESISTÊNCIAS: UMA ANÁLISE SEMÂNTICO-ENUNCIATIVA DOS SENTIDOS SOBRE O POVO CIGANO NO MEIO DIGITAL EM UM ESTUDO DE CASO NO YOUTUBE 245

Paulo Henrique Vieira Filho
Carolina de Paula Machado

CONSTRUÇÃO DE SELFS LINGUÍSTICOS E MIGRAÇÃO LABORAL BRASIL-ALEMANHA NA ÁREA DA SAÚDE: UM ESTUDO SOBRE AQUISIÇÃO DE LÍNGUA E A TEORIA DOS MODELOS MENTAIS DE CONTEXTO.....261

Mariana Kuhlmann

***A VIDA NO ESCURO* (2011), DE TÂNIA ALEXANDRE MARTINELLI E A CRISE DA ADOLESCÊNCIA**: A LITERATURA JUVENIL COMO FERRAMENTA EDUCATIVA 278

Rhuan Cardoso Ferreira
Wagner José Maurício Costa

A HETEROTOPIA EM *REELS*: RECONFIGURAÇÃO DE TEMPO E ESPAÇO NO ENSINO DE INGLÊS NO INSTAGRAM 295

Thaislanne Millane Mendes dos Santos
Mônica da Silva Cruz

A CONTRIBUIÇÃO DO COENSINO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA PARA AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA: RELATO DE EXPERIÊNCIA.....307

Ludmila Daltro Ribeiro dos Santos
Flavius Almeida dos Anjos
Nanci Rodrigues Orrico

ANGLICISMO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO É UMA FERRAMENTA DE ADAPTAÇÃO CONCEITUAL OU UM MARCADOR DE PRESTÍGIO? O ESTUDO DE CASO DO CANAL "NOVOS CLÁSSICOS SHOW" 320

Thallyson Pinheiro de Lima
Diana Costa Fortier Silva

A LÍNGUA IDEALIZADA: IDENTIDADE CULTURAL E RESISTÊNCIA NO ENSINO APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA 336

Mateus Samuel Alves de Jesus
Jose Adjailson Uchoa Fernandes

AUTORES/AS.....350

APRESENTAÇÃO

Alex Alves Egido
Professor Adjunto (Unespar)

Érica Aline da Silva
Professora de Língua Inglesa (SME - Roncador - PR)

Joseane Dutra Meireles
Professora na Educação Infantil (SEMED - Santa luzia - MA)

Os estudos reunidos nesta coletânea evidenciam a pluralidade temática, teórica e metodológica que caracteriza o campo dos Estudos Linguísticos na contemporaneidade. Ao congregar pesquisas provenientes de diferentes instituições brasileiras e internacionais, os trabalhos aqui apresentados dialogam com questões relacionadas à educação linguística, políticas linguísticas, multiletramentos, ensino de línguas, literatura, inclusão, identidades, discursos digitais e práticas sociais mediadas pela linguagem. Em comum, os capítulos demonstram o compromisso científico com reflexões críticas sobre língua(gem), ensino, sociedade e formação humana, reafirmando o caráter interdisciplinar e socialmente implicado das pesquisas na área.

Abrindo esta coletânea, o capítulo *O que objetivam as pesquisas em Estudos Linguísticos?: um estudo documental de dissertações do PGLetras-UFMA*, de Érica Aline da Silva, Pablo Henrique Silva Santos e Alex Alves Egido, investiga componentes metodológicos presentes em dissertações de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFMA. A partir da análise documental de 148 dissertações, os autores discutem as naturezas das pesquisas desenvolvidas e os verbos empregados na formulação dos objetivos científicos, problematizando o letramento em metodologia de pesquisa e defendendo a ampliação de espaços formativos voltados à escrita acadêmica e à explicitação metodológica.

Na sequência, o capítulo *O ensino do português como língua de acolhimento/ estrangeira e os desafios da formação docente na cidade de Boa Vista, em Roraima*, de Valeria Melani Santos Rabelo e Sonia Cristina Reis, discute o ensino do Português como Língua de Acolhimento diante do contexto migratório venezuelano em Roraima. As autoras refletem sobre políticas linguísticas, práticas pedagógicas e formação docente em cenários de deslocamento forçado, enfatizando a necessidade de abordagens inclusivas e socialmente comprometidas com migrantes e refugiado.

Em *OBE e multimodalidade no ensino de chinês no Brasil: caminhos para uma aprendizagem mais eficaz*, Jiayi Guo propõe uma articulação entre Educação Baseada em

Resultados (OBE) e Análise do Discurso Multimodal no ensino de Chinês como Língua Estrangeira. A autora analisa práticas pedagógicas desenvolvidas no Instituto Confúcio da UFF e evidencia como recursos multimodais, aliados a tecnologias como Inteligência Artificial e Realidade Virtual, potencializam a aprendizagem linguística e cultural.

O capítulo *Português e Língua Brasileira de Sinais: uma análise semântica comparativa das figuras de pensamento e de palavra*, de Geovanna Cantanhede da Silva, Maria de Jesus Santos e Santos, Raissa da Silva Teixeira e Teresa Cristina Lafontaine, aborda a relação entre Libras e Língua Portuguesa a partir de uma perspectiva semântica comparativa. O estudo analisa figuras de linguagem em ambas as línguas, ressaltando as especificidades estruturais e expressivas da Libras e contribuindo para sua valorização enquanto língua plena e autônoma.

Em *Impactos das experiências transformadoras de mobilidade internacional: reflexões a partir de relatos de estudantes brasileiras*, Milenna Brun, Leila Santos Pereira e Maria Eduarda Santana dos Santos analisam narrativas autobiográficas de estudantes participantes de programas de mobilidade internacional. O capítulo evidencia processos de construção identitária, desenvolvimento da autonomia, fortalecimento da competência intercultural e impactos subjetivos decorrentes da experiência acadêmica em outros países.

O debate sobre linguagem e poder é aprofundado no capítulo *Políticas linguísticas implícitas: uma análise crítica dos usos linguísticos em editais de pós-graduação stricto sensu de uma universidade pública da Bahia*, de Samara Almeida Carneiro e Milenna Brun. As autoras investigam os editais de programas de pós-graduação sob a ótica da Linguística Aplicada Crítica, problematizando ideologias linguísticas, hegemonia do inglês e processos de inclusão e exclusão linguística presentes em documentos institucionais. Este estudo evidencia que as políticas linguísticas presentes nesses editais influenciam o acesso e a permanência na pós-graduação, evidenciando a necessidade de uma revisão mais crítica e inclusiva dos documentos.

No capítulo *Língua Portuguesa, podcasts e comentários críticos: novas práticas, escutas e escritos*, Juliana Behrends de Souza Cerqueira e Fabio André Cardoso Coelho discutem o uso pedagógico dos podcasts no ensino de Língua Portuguesa. A partir de uma proposta de sequência didática, os autores articulam práticas de escuta ativa, multiletramentos e produção do gênero comentário crítico, aproximando o ensino escolar das práticas comunicativas digitais contemporâneas.

Em *Leitura e produção de narrativas: uma prática de vivência no 4º ano do ensino fundamental*, Vanessa da Silva Damin Alves e Paulo Henrique Pressotto apresentam um relato

de experiência desenvolvido em uma escola do campo no Mato Grosso do Sul. O trabalho evidencia a leitura literária, a intertextualidade e a produção textual como práticas formativas capazes de ampliar repertórios e fortalecer habilidades leitoras e escritoras de estudantes dos anos iniciais.

O capítulo *Ensino do texto escrito e gramática do português brasileiro de surdo*, de Carla Souza Rocha do Rosário e Waldemar dos Santos Cardoso Júnior, aborda o ensino de gramática para aprendizes surdos sinalizantes da Libras. A partir de ações extensionistas da UFPA, os autores refletem sobre práticas de leitura e escrita do português como segunda língua, destacando estratégias didáticas visuais e contextualizadas. Os resultados parciais da pesquisa evidenciam os desafios relacionados ao ensino de gramática e à aprendizagem de estudantes surdos, considerando diferentes significações atribuídas à escrita conforme os contextos de uso.

Em *Votos, vozes e aulas: práticas de letramento jurídico-crítico no ensino médio a partir das decisões do STF*, Juliana Behrends de Souza Cerqueira e Fabio André Cardoso Coelho propõem a utilização de decisões do Supremo Tribunal Federal como objeto de análise discursiva nas aulas de Língua Portuguesa. O capítulo articula argumentação, cidadania e educação crítica, defendendo o potencial pedagógico dos gêneros jurídicos na formação de sujeitos socialmente participativos.

O trabalho *Publicidade na escola: contemporaneidade e representações*, de André Suehiro Matsumoto e Silvelena Cosmo Dias, problematiza o impacto do discurso publicitário e da lógica neoliberal na construção de identidades no ambiente escolar. Utilizando a abordagem discursivo-desconstrutiva, o estudo analisa produções escritas de estudantes em Dourados/MS para demonstrar como a publicidade fabrica sujeitos voltados ao consumo. Por meio de uma pesquisa-ação, o trabalho defende que práticas de leitura e produção escrita reflexivas permitem aos alunos resistir à lógica mercantil, promovendo deslocamentos subjetivos e a (re)inscrição de si.

Na continuidade, o capítulo *Os multiletramentos, a BNCC e o livro didático: a transposição didática dos saberes escolares*, de Andrea Barreto Borges, investiga a presença da pedagogia dos multiletramentos em materiais didáticos aprovados pelo PNLD. A autora analisa a transposição didática dos saberes escolares relacionados às práticas de multiletramentos, articulando BNCC, políticas curriculares e ensino de Língua Portuguesa.

Em *O engajamento na construção da voz autoral em notícias esportivas*, Simone Marci Bitencurt, Naura Letícia Nascimento Coelho e Sara Regina Scotta Cabral analisam notícias esportivas a partir do Sistema de Avaliatividade da Linguística Sistêmico-Funcional. O estudo investiga estratégias de engajamento e posicionamento discursivo utilizadas na construção da voz autoral jornalística.

O capítulo *Literatura em movimento: leitura, escrita e formação no clube Grafias*, de Priscila Freitas Teixeira e Pollyanne Bicalho Ribeiro, apresenta experiências desenvolvidas em um clube de leitura vinculado ao PIBID. As autoras discutem a literatura como espaço de formação leitora, criação coletiva e humanização, evidenciando o potencial transformador das práticas literárias na escola.

Em *Inglês para fins específicos e abordagem baseada em gênero: proposta de unidade didática para o curso de Tecnologia em Geoprocessamento*, Rodaika Laís Ely Redel e Ana Paula Carvalho Schmidt apresentam a elaboração de uma unidade didática fundamentada no English for Specific Purposes (ESP) e na abordagem baseada em gêneros. O trabalho enfatiza a produção de materiais didáticos voltados às necessidades acadêmicas e profissionais de estudantes da área de Geoprocessamento.

O capítulo *Entre estigmas e resistências: uma análise semântico-enunciativa dos sentidos sobre o povo cigano no meio digital em um estudo de caso no YouTube*, de Paulo Henrique Vieira Filho e Carolina de Paula Machado, investiga as designações atribuídas ao povo cigano em discursos circulantes na plataforma YouTube. A análise evidencia permanências históricas de sentidos estigmatizantes e problematiza os efeitos discursivos produzidos no ambiente digital.

Na sequência, *Construção de selfs linguísticos e migração laboral Brasil-Alemanha na área da saúde: um estudo sobre aquisição de língua e a teoria dos modelos mentais de contexto*, de Mariana Kuhlmann, discute processos identitários relacionados à aquisição linguística em contexto migratório. A autora articula biografias linguísticas, migração laboral e Teoria dos Modelos Mentais de Contexto para compreender a construção de selfs linguísticos em trajetórias migratórias.

Em *A vida no escuro (2011), de Tânia Alexandre Martinelli e a crise da adolescência: a literatura juvenil como ferramenta educativa*, Rhuan Cardoso Ferreira e Wagner José Maurício Costa analisam a obra de Tânia Alexandre Martinelli sob perspectivas literária, psicológica e educacional. O estudo reflete sobre temas sensíveis relacionados à adolescência, como dependência química, saúde mental e construção identitária, ressaltando o potencial pedagógico da literatura juvenil.

O capítulo *A heterotopia em reels: reconfiguração de tempo e espaço no ensino de inglês no Instagram*, de Thaislanne Millane Mendes dos Santos e Mônica da Silva Cruz, investiga práticas de ensino de língua inglesa em redes sociais digitais. Fundamentadas nos conceitos de heterotopia e intericonicidade, as autoras analisam reels do Instagram e discutem transformações nos modos de ensinar, aprender e performar identidades docentes em ambientes digitais.

Em *A contribuição do coensino na educação especial inclusiva para aquisição da leitura e da escrita: relato de experiência*, Ludmila Daltro Ribeiro dos Santos, Flavius Almeida dos Anjos e Nanci Rodrigues Orrico discutem práticas colaborativas desenvolvidas em contexto de alfabetização inclusiva. O relato evidencia o papel do coensino na promoção da leitura e da escrita de estudantes público da Educação Especial, enfatizando práticas pedagógicas colaborativas e contextualizadas.

No capítulo *Anglicismo no português brasileiro é uma ferramenta de adaptação conceitual ou um marcador de prestígio? O estudo de caso do canal "Novos Clássicos Show"*, Thallyson Pinheiro de Lima e Diana Costa Fortier Silva analisam o uso de anglicismos em discursos digitais contemporâneos. Os autores investigam o funcionamento sociolinguístico desses empréstimos lexicais, discutindo tanto sua função comunicativa quanto seus efeitos simbólicos de prestígio e identidade. Este estudo evidencia tanto adaptações linguísticas quanto estratégias identitárias, revelando a constante relação entre língua, cultura e fatores sociopolíticos.

Encerrando a coletânea, o capítulo *A língua idealizada: identidade cultural e resistência no ensino aprendizagem de Língua Inglesa*, de Mateus Samuel Alves de Jesus e José Adjailson Uchôa Fernandes promove uma reflexão crítica sobre imperialismo linguístico, identidade e ensino de inglês como língua adicional. Os autores defendem perspectivas pedagógicas que valorizem a diversidade linguística e combatam práticas homogeneizantes vinculadas à idealização da pronúncia nativa.

Ao reunir pesquisas que transitam entre diferentes objetos, teorias e contextos socioculturais, esta obra reafirma a potência dos Estudos Linguísticos enquanto campo comprometido com a produção de conhecimento crítico, inclusivo e socialmente relevante. Espera-se que os trabalhos aqui apresentados contribuam para ampliar debates acadêmicos, fortalecer práticas pedagógicas e fomentar novas investigações sobre linguagem, ensino e sociedade.

O QUE OBJETIVAM AS PESQUISAS EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS?: UM ESTUDO DOCUMENTAL DE DISSERTAÇÕES DO PGLETRAS-UFMA

Érica Aline da Silva
Professora de Língua Inglesa (SME - Roncador - PR)

Pablo Henrique Silva Santos
Graduando em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa
(UFMA - BolsistaPIBIC/CNPq)

Alex Alves Egido
Professor Adjunto (Unespar)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A consolidação da pesquisa científica no campo das Letras exige não apenas rigor teórico, mas também o domínio consciente de percursos metodológicos coerentes com os objetos e os objetivos investigativos. A metodologia, nesse contexto, deixa de ser um mero procedimento técnico e passa a configurar-se como uma dimensão fundamental para a construção do conhecimento, articulando escolhas epistemológicas, éticas e instrumentais (Egido, 2024). No âmbito da pós-graduação, sobretudo em programas como o de Letras da Universidade Federal do Maranhão (PGLetras-UFMA), é imprescindível investigar como os componentes metodológicos vêm sendo estruturados nas dissertações defendidas, a fim de compreender não apenas *o que* se pesquisa, mas *como* se pesquisa.

Egido e Novelli (2022) e Novelli e Egido (2024) destacam que, na Linguística Aplicada e nos Estudos da Linguagem, de modo geral, a diversidade de objetos e contextos investigados exige o reconhecimento de múltiplas tipologias de pesquisa qualitativas, quantitativas e/ou mistas, bem como de métodos e instrumentos ajustados às especificidades de cada investigação. Contudo, a presença desses elementos nas produções acadêmicas nem sempre é acompanhada de clareza e fundamentação teórico-metodológica. A ausência de explicitação dos instrumentos de coleta e/ou geração de dados, a indefinição quanto ao tipo de pesquisa e a articulação entre os objetivos e os procedimentos adotados são, ainda, muitas das vezes, implicitamente expostos, o que compromete a coerência interna dos trabalhos, foi o que evidenciou, por exemplo, o estudo de Santos e Egido (2025), em nível de graduação.

Neste estudo documental (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009), objetivamos identificar as naturezas de pesquisas realizadas em nível de mestrado e os objetivos propostos nelas. Assim, partimos da análise de 148 dissertações do PGLetras-UFMA. No que diz respeito ao método analítico, empregamos dedutivamente as categorias empregadas por Capellini-Petreche (2020) em sua pesquisa doutoral.

Após esta apresentação, discorremos sobre os pressupostos teóricos mobilizados para conceituação de *letramento em metodologia de pesquisa*. Depois, indicamos e comentamos os componentes metodológicos desta pesquisa, para, em seguida, apresentar as análises. Por fim, seguem as considerações finais e as referências.

LETRAMENTO EM METODOLOGIA DE PESQUISA

Pesquisadores/as vinculados/as aos Estudos da Linguagem têm exigido o reconhecimento de múltiplas possibilidades metodológicas, como forma de melhor reconhecer a construção do conhecimento na área (Egido; Novelli, 2024). A depender da natureza do estudo e do propósito analítico (além de outros componentes), as pesquisas podem assumir diferentes abordagens, sejam elas, qualitativas, quantitativas ou mistas. Por um lado, as escolhas metodológicas devem estar pertinentemente justificadas e ancoradas teoricamente, ou seja, explícitas razões pelas escolhas concernentes à ontologia, epistemologia e ética (Capellini-Petreche, 2020). Por outro lado, caso essas escolhas não sejam explícitas ou suficientes, há o comprometimento do conhecimento construído e da sua aceitabilidade pela comunidade acadêmica.

A metodologia representa um dos pilares fundamentais da pesquisa, pois é por meio dela que se define o percurso investigativo, orientando as escolhas teóricas, técnicas e analíticas do pesquisador. A clareza metodológica garante a coerência entre os objetivos propostos e os procedimentos adotados, conferindo legitimidade aos resultados obtidos. Nesse sentido, como destaca Gil (2008), a metodologia deve ser compreendida como o conjunto de caminhos racionais utilizados para se alcançar o conhecimento científico, sendo indispensável para que o estudo seja replicável, compreensível e validado pela comunidade acadêmica.

Além de sua função organizadora, a metodologia também expressa os posicionamentos epistemológicos e éticos do pesquisador, refletindo sua compreensão de ciência e seu compromisso com a qualidade da produção do saber. Para Severino (2016), a explicitação metodológica é parte integrante da responsabilidade científica, pois torna visível o modo como se constrói o conhecimento e permite ao leitor avaliar a validade e a relevância da investigação.

Um dos principais desafios enfrentados por pesquisadores em formação é a escolha de componentes metodológicos. Conforme destaca Egido (2024), ele reflete uma formação metodológica ainda inicial, que precisa ser fortalecida por meio de mais discussões nas

disciplinas e nos processos de orientação acadêmica e em disciplinas com este enfoque. Assim, essa discussão é pertinente quando pensamos que, ainda, há trabalhos tanto em nível de graduação (Santos; Egido, 2025), quanto na pós (como destaca esse referido trabalho), que deixam aos/às leitores/as os métodos implicitamente adotados.

Como ressaltam Santos e Egido (2025), a análise sistemática de produções acadêmicas constitui uma ferramenta essencial para compreender o panorama metodológico de uma área de conhecimento, especialmente ao se observar os seguintes componentes metodológicos: abordagem, tipo de pesquisa, objetivo geral e linha de pesquisa, são descritos, justificados e articulados nos textos acadêmicos. Esses autores defendem que um estudo meticuloso desses elementos pode revelar tanto recorrências quanto fragilidades no uso de metodologias, apontando para a necessidade de um maior investimento em formações metodológicas consistentes.

Em sua pesquisa de doutorado, Capellini-Petreche (2020, p. 9) almejou "valorizar o conhecimento empírico, científico, local, (interesse descritivo) e oferecer síntese analítico-descritiva, de modo a contribuir para ampliar a compreensão (interesse prático) e facilitar escolhas e desenvolvimento de novas pesquisas (interesse emancipatório)".

Assim, o letramento em metodologia de pesquisa é peça fundamental na construção de um trabalho científico, uma vez que uma boa metodologia explicitada, garante confiabilidade, coerência e domínio nas escolhas metodológicas.

METODOLOGIA DESTA PESQUISA

Caracterizamos esta investigação como de abordagem qualitativa, a qual, conforme Egido (2024, p. 15), "[...] ela é subjetiva e sempre parcialmente construída ou conhecida. Parcialmente não por um despreparo do/a pesquisador/a, mas por uma impossibilidade ontológica [...]". Sob essa perspectiva, compreendemos que o enfoque recai sobre a interpretação dos significados sociais, isto é, pelas experiências, perspectivas e posicionamentos de quem interpreta, considerando a diversidade de normas e convenções nos contextos socioculturais. Trata-se, assim, de apreender os sentidos atribuídos às produções de linguagem humanas, as quais são materializadas, em nosso estudo, no material empírico que analisamos.

A respeito de sua tipologia, classificamos o estudo como um estado da arte que, segundo Egido (2024, p. 61), "é a parte essencial de qualquer pesquisa acadêmica". Entendemos que o estado da arte é uma das primeiras atividades do/a pesquisador/a, que segundo Capellini-Petreche (2020, p. 22), "possibilita uma visão panorâmica do que já se produziu, contribui

para a expansão de conhecimentos consolidados e avanços a searas ainda não exploradas". No que concerne aos propósitos de estado da arte, ele nos ajuda a conhecer e sintetizar produção acadêmica precedente, e identificar potencialidades ainda a serem exploradas em investigações futuras.

A pergunta de pesquisa que almejamos responder neste estudo é: **O que objetivam as pesquisas em estudos linguísticos?**. Sobre o material empírico, ele é composto por 148 Dissertações de Mestrado, defendidas no PGLetras-UFMA, desde 2015 até o momento da escrita deste artigo (1º semestre de 2025). O instrumento utilizado para realizar as buscas foi o site de Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Letras[1], uma ferramenta que possibilitou o acesso às referidas produções acadêmicas realizadas no PGLetras-UFMA. No dia 17 de junho de 2025, para seleção bibliográfica como parte do estado da arte, realizamos a busca naquele site, a fim de identificar as Dissertações de Mestrado que até o momento haviam sido defendidas. Tais produções estão assim distribuídas: 51 vinculadas à Linha de Pesquisa 1 "Descrição e análise linguística do português brasileiro e de outras línguas naturais"; 37 vinculadas à Linha de Pesquisa 2 "Estudos de linguagem e práticas discursivas"; e 60 vinculadas à Linha de Pesquisa 3 "Estudos teóricos e críticos em literatura".

Considerando o processo analítico, empregamos a Análise Paradigmática e Sintagmática (APS) (Reis, 2018), a qual se configura como um procedimento metodológico situado no campo da Linguística Aplicada, voltado para o exame crítico de dados da linguagem, em especial os de natureza verbal. A APS articula etapas de leitura, codificação, categorização e teorização, aproximando-se da Grounded Theory (Glaser; Strauss, 1967), mas distinguindo-se dela ao incorporar princípios linguísticos para a organização dos dados. Nessa perspectiva, as categorias analíticas são estruturadas a partir de relações *hiperonímicas* e *hiponímicas*, de modo que os elementos analisados se conectam por vínculos semânticos e sintagmáticos que produzem significados e valores discursivos. Assim, a APS possibilitou compreender a linguagem como prática social e instrumento de poder, ao mesmo tempo em que favorece uma análise indutivo-dedutiva e uma interpretação crítica, situada e contextualizada dos fenômenos investigados.

Para este estudo, utilizamos o processo dedutivo, sendo: as categorias de análise elaboradas com base em (Santos; Egido, 2025) e o processo indutivo: analisar as colunas do quadro de categorias e interpretar as suas relações com os componentes da metodologia de pesquisa. Com base nas categorias de análise, a fim de compreender as recorrências e lacunas presentes nas dissertações, realizamos o preenchimento do quadro de categorias sobre os

1 Disponível em: PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/CCH Acesso em: 17 jun. 2025.

componentes metodológicos essenciais para este estudo, como abordagem e tipo de pesquisa, objetivo geral e linha de pesquisa. Para uma melhor compreensão do estudo realizado, segue o link do quadro onde foi realizado toda síntese da análise: https://drive.google.com/file/d/1rHUkBvOG55zfpIv2nqlw_5R_FyUFJZH1/view?usp=sharing

Em relação à ética em pesquisa, o presente estudo que aqui relatamos não foi necessária a apreciação por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP), uma vez que, de acordo com o Art. 1°, parágrafo único, da Resolução n° 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), investigações que utilizam informações de domínio público são isentas de apreciação ética. Contudo, por mais que esta pesquisa não precise da aprovação de um CEP, desenvolvemos o presente trabalho mantendo uma postura ética. Essa postura se materializou em nosso cuidado ao analisar produções acadêmicas precedentes de egressos do PGLetras-UFMA, programa no qual dois de nós, autores do artigo, estamos inseridos.

ABORDAGENS E OBJETIVOS DAS PESQUISAS

Para identificarmos os componentes metodológicos recorrentes e aqueles emergentes nas dissertações, criamos uma síntese das naturezas/abordagens dos estudos e dos objetivos textualmente indicados pelos seus/suas autores/as. A respeito da natureza/abordagem, identificamos dois tipos predominantes: a qualitativa e a quali-quantitativa. Entre aqueles que assumiram a segunda perspectiva, observamos que ela foi explicitamente indicada em suas seções metodológicas nos estudos de Rocha (2019), Ferreira (2019), Coelho (2018), Santos, D. T. (2021), Pereira (2021), Serra (2018), Dutra (2021), Viana (2017), Branco (2019), Santos (2025), Maramaldo Júnior (2023), Sousa (2022) e Cunha (2025). Outros trabalhos, como os de Cordeiro (2024), Mendonça (2017), Lopes (2023) e Coelho (2024), foram classificados por nós nessa categoria por inferência, uma vez que não apresentaram declaração explícita, mas continham elementos que permitiram sua identificação[2].

No caso das pesquisas de caráter qualitativo, dos 148 trabalhos localizados, um total de 78 indicaram essa escolha metodológica de maneira explícita, são eles: Lima (2019), Silva (2017), Almeida (2021), Frazão (2018), Cardoso (2019), Correa (2021), Oliveira (2017), Lavra (2018), Pereira (2019), Araújo (2019), Abreu (2019), Silva (2019), Almeida (2019), Santos (2019), Bahury (2017), Costa (2020), Cunha (2019), Araújo (2021), Pereira (2018), Ribeiro (2017), Moreno (2021), Silva (2017), Lisboa de Sá (2021), Nogueira (2019), Carneiro (2018), Santos (2018), Alencar (2025), Vilanova (2022), Dutra (2024), Cruz (2023), Costa, M. C. (2025), Ferreira (2021), Machado (2025), Cirqueira (2024), Coêlho (2021), Lemos (2025), Veiga

2 Tais elementos permitiram caracterizar o estudo como uma pesquisa qualitativa, uma vez que envolveram a compreensão aprofundada e interpretativa do mundo social, a adoção de um processo indutivo e a construção de um desenho de pesquisa emergente, configurado conforme as dinâmicas e particularidades do campo investigado (Egido, 2019, p. 29).

(2022), Silva (2022), Sousa (2023), Silveira (2021), Ferreira (2023), Santos, F. C. R. F. (2021), Almada (2023), Abreu (2021), Pontes (2025), Oliveira Neto (2023), Sousa (2021), Araújo (2025), Menegundes (2022), Ramos (2024), Vieira (2021), Silva (2024), Sampaio (2023), Costa, F. P. (2025), Figueiredo (2022), Costa (2021), Almeida (2021), Diniz (2025), Vieira (2022), Pereira (2024), Serejo (2025), Penha (2021), Barros (2022), Tavares (2022), Reis (2022), Serra (2023), Aguiar (2024), Pereira (2021), Rojas (2024), Silva (2022), Porto (2024), Coelho (2025), Moraes (2024), Sousa (2024), Menezes (2024), Santos (2022), Marques (2021), Soares (2022) e Almeida (2021). Por outro lado, um total de 31 pesquisas, embora não tenham declarado tal escolha explicitamente, puderam ser por nós classificadas como qualitativas, nomeadamente: (Mendes, 2018), (Braga, 2021), (Carvalho, 2017), (Santana, 2022), (Freitas, 2020), (Pereira, 2017), (Mesquita, 2018), (Oliveira, 2021), (Paiva, 2020), (Sousa, 2018), (Campos, 2019), (Lopes Sobrinho Segundo, 2017), (Diniz, 2020), (Souza, 2020), (Norato, 2017), (Gomes, 2018), (Cardoso, 2019), (Araújo, 2017), (Melo, 2019), (Freitas, 2017), (Costa, 2018), (Silveira, 2017), (Dias, 2018), (Campos, 2024), (Silva, 2023), (Viégas, 2023), (Moura, 2024), (Santos, 2021), (Marques, 2018), (Rocha, 2024), (Silva, 2024). Além disso, identificamos um conjunto de 22 estudos cuja abordagem metodológica não foi possível localizar, seja por ausência de indicação explícita, seja pela falta de elementos suficientes para inferência, sendo assim categorizados como de abordagem não encontrada (Santos, 2017), (Araújo, 2024), (Mafra, 2022), (Rosa, 2022), (Rodrigues, 2021), (Carvalho, 2023), (Rocha, 2024), (Silva, 2024), (Dias, 2024), (Ferreira, 2024), (Rocha, 2025), (Ferreira, 2025), (Pereira, 2023), (Abreu, 2023), (Marques, 2024), (Andrade, 2022), (Ferreira, 2022), (Lima, 2023), (Moraes, 2022), (Silva, 2025), (Castro, 2022), (Ferreira, 2023).

Concluímos esta primeira fase da análise observando que, embora a maioria das pesquisas seja classificada como qualitativa, ainda há necessidade de explicitação a respeito das características empregadas a fim de assim classificá-las. Em outras palavras, notamos que pesquisadores/as precisam não somente diretamente indicar a natureza de seus estudos, mas também sinalizar aos/às leitores/as quais características levaram em consideração quando dessa escolha.

Voltamo-nos agora para os objetivos de pesquisa. Para a análise desses objetivos, nos valemos da pesquisa doutoral de Capellini-Petreche (2020), que identificou os modos e os tipos de objetivos dos estudos doutorais que compuseram seu material empírico. Assim, seguimos sua trajetória analítica para interpretação de nosso material empírico. A respeito dos modos, explícito ou implícito, notamos que todas as pesquisas valeram-se de menções explícitas; e sobre os tipos, na maioria das vezes, nos resumos, identificamos não haver referência se eles eram gerais ou específicos. Na segunda fase analítica, seguindo os passos concebidos por Capellini-Petreche (2020), classificamos os verbos em dois grupos principais, nomeadamente: mundo mental e mundo material. Para melhor explicá-los, valemo-nos das palavras da autora, que afirma:

> Esses verbos são pertencentes a dois mundos: 1) mundo mental, ligado à compreensão do pesquisador (desenvolvimento, representações, relações); e 2) mundo material, ligado a proposições (orientações, construto) para este mundo, a partir dos entendimentos também do pesquisador. (Capellini-Petreche, 2020, p. 175)

Nos Quadros 1 e 2, apresentamos a classificação de cada Dissertação de Mestrado, de acordo com as proposições da autora. Explicamos que as referências sublinhadas indicam que tais pesquisas possuem mais de um verbo. Primeiro, apresentamos os verbos do mundo mental, os quais foram 17: analisar (68), avaliar (1), investigar (30), encontrar (1), examinar (1), refletir (3), receber (1), compreender (6), interpretar (1), estudar (1), cotejar (1), identificar (1), verificar (4), refletir (1), traçar (2), mapear (1) e legitimar (1), foram analisados e suas referências dispostas no Quadro 1.

Quadro 1 - Classificação de verbos do mundo mental e suas ocorrência

Verbo/Ocorrência	Referência
Analisar (68)	Carvalho (2017), Lima (2019), Mesquita (2018), Pereira, I. C. M. (2021), Correa (2021), Paiva (2020), Sousa (2018), Diniz (2020), Souza, J. M. (2020), Lavra (2018), Araújo (2019), Norato (2017), Araújo, L. M. (2017), Melo (2019), Freitas (2017), Viana (2017), Silva (2019), Pereira (2018), Branco, T. H. P. C. (2019), Silveira, T. S. (2017), Nogueira (2019), Carneiro (2018), Santos (2018), Dias (2018), Alencar (2025), Araújo (2024), Campos (2024), Vilanova (2022), Dutra (2024), Silva (2023), Machado (2025), Cirqueira (2024), Lemos (2025), Mafra (2022), Dias e Silva (2022), Sousa (2023), Silveira (2021), Ferreira (2023), Santos, E. F. C. (2021), Almada (2023), Abreu (2021), Pontes (2025), Ruth Sousa (2021), Carvalho (2023), Rocha, A. F. (2024), Araújo (2025), Silva, A. C. M. (2024), Ramos (2024), Vieira (2021), Silva, D. C. (2024), Pereira (2023), Abreu (2023), Costa, F. P. (2025), Marques (2024), Costa (2021), Ferreira (2022), Diniz (2025), Vieira (2022), Pereira (2024), Reis (2022), Maramaldo Júnior (2023), Aguiar (2024), Pereira, F. A. (2021), Rojas (2024), Silva, J. P. (2022), Coelho (2025), Sousa (2024), Coelho (2024)
Avaliar (1)	Silva, T. S. (2017)
Investigar (30)	Almeida, C. S. (2021), Freitas (2020), Silva, A. L. Q. (2017), Frazão (2018), Cardoso (2019), Serra (2018), Dutra (2021), Oliveira (2017), Campos (2019), Costa, M. C. (2025), Ferreira (2021), Coêlho (2021), Veiga (2020), Santos (2025), Rosa (2022), Menegundes (2022), Ferreira (2024), Ferreira (2025), Almeida, L. K. S. (2021), Penha (2021), Barros (2022), Tavares (2022), Castro (2022), Cordeiro (2024), Santos, I. F. (2021), Sousa (2022), Lopes (2023), Ferreira, T. O. (2023), Soares (2022), Santos, L. A. N. (2025)

Encontrar (1)	Oliveira Neto (2023)
Examinar (1)	Serejo (2025)
Refletir (3)	Braga (2021), Ramos (2024), Andrade (2022)
Receber (1)	Viégas (2023)
Compreender (6)	Oliveira (2021), Santos (2019), Cunha (2019), Araújo (2021), Moreno (2021), Moraes (2022)
Interpretar (1)	Marques, M. S. (2018)
Estudar (1)	Menezes (2024)
Cotejar (1)	Souza, J. M. (2020)
Identificar (3)	Araújo, L. M. (2017), Mendonça, T. A. (2017), Silva, M. P. P. (2024)
Verificar (4)	Abreu (2019), Bahury (2017), Cruz (2023), Rodrigues (2021)
Refletir (1)	Santos (2017)
Traçar (2)	Lisboa de Sá (2021), Rocha (2025)
Mapear (1)	Mendonça, T. A. (2017)
Legitimar (1)	Gomes (2018)

Fonte: Criado pelos autores, a partir de Capellini-Petreche (2020, p. 176-17).

Em síntese, observamos a variedade de verbos mobilizados por pesquisadores/as quando indicam textualmente o que buscam com seus estudos. Há maior recorrência dos verbos analisar e investigar. Concluímos com o argumento de que tais escolhas são de responsabilidade dos/as proponentes dos estudos e os verbos são cuidadosamente escolhidos, considerando os escopos investigados.

Agora, apresentamos os 13 verbos do mundo material, os quais são: criar (2), apresentar (1), produzir (3), construir (1), evidenciar (1), descrever (5), elaborar (3), levantar (1), mostrar (1), responder (1), discutir (4), delinear (1) e articular (1), tal como dispostos, com suas respectivas ocorrências no Quadro 2.

Quadro 2 - Classificação de verbos do mundo material e suas ocorrências

Verbo/Ocorrência	Referência
Criar (2)	Ferreira (2019), Rocha (2019)
Apresentar (1)	Moraes (2024)
Produzir (3)	Santana (2022), Porto (2024), Cunha (2025)

Construir (1)	Rocha, J. K. (2024)
Evidenciar (1)	Coelho (2018)
Descrever (5)	Ribeiro (2017), Branco, T. H. P. C. (2019), Silveira, T. S. (2017), Serra (2023), Marques (2018)
Elaborar (3)	Moura (2024), Silva (2025), Santos, O. Q. (2022)
Levantar (1)	Pereira (2019)
Mostrar (1)	Mendes (2018)
Responder (1)	Marques (2021)
Discutir (4)	Santos, D. T. (2021), Almeida (2019), Sampaio (2023), Figueiredo (2022)
Delinear (1)	Pereira (2017)
Articular (1)	Sobrinho Segundo (2017)

Fonte: Criado pelos autores, a partir de Capellini-Petreche (2020, p. 176-177).

Assim como os verbos do mundo mental, notamos que os do mundo material também são diversos, com maior ocorrência dos verbos descrever e discutir. Igualmente, a escolha de como apresentar textualmente os objetivos de pesquisa é de responsabilidade dos/as pesquisadores, que podem recorrer a uma variedade de opções verbais para melhor sinalizar seus propósitos investigativos.

Recuperando nosso próprio objetivo de pesquisa, o qual foi identificar as naturezas de pesquisas realizadas em nível de mestrado e os objetivos propostos nelas, concluímos que as naturezas de pesquisa são de dois tipos: qualitativa e quali-quantitativa, ora explicitamente indicadas, ora inferidas pelas nossas interpretações. Quanto aos objetivos de pesquisa, há diversidade de verbos, que foram classificados como dos mundos mental e material. Eles indicam a autonomia de pesquisadores/as em suas escolhas e a pertinência deles a partir dos desenhos das pesquisas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao compreendermos os componentes metodológicos como imprescindíveis em quaisquer pesquisas, independentemente de seu desenho, argumentamos que pesquisadores/as iniciantes, aqueles/as matriculados/as como discentes em programas de pós-graduação, merecem ter acesso a práticas de *letramento em metodologia de pesquisa*. A partir do material empírico, de modo geral, notamos que a seção metodológica é apresentada de maneira sucinta, sem detalhar aspectos considerados por alguns como fundamentais: tipo de pesquisa, instrumentos utilizados, constituição do material empírico e método de análise. Essa ausência

de aprofundamento nos componentes, conforme enfatiza Egido (2024), evidencia um percurso formativo que ainda se encontra em construção, demandando necessidade de letramento em metodologia de pesquisa durante a formação de pesquisadores/as, especialmente aqueles/as matriculados/as como discentes em programas de pós-graduação.

Concluímos que componentes metodológicos são abordados de formas diferentes por pesquisadores/as. Em alguns relatos de pesquisa, notamos haver menção explícita à abordagem empregada, ao passo que em outros fica sob os cuidados do/a leitor/a fazer tal inferência. A respeito dos objetivos de pesquisa, percebemos haver uma variedade de verbos empregados pelos/as pesquisadores/as, o que evidencia tanto a autonomia deles/as na escolha quanto sua responsabilidade em escolher verbos que realmente sejam coerentes com o escopo do estudo.

Recomendamos que estudos futuros se voltem à consolidação do termo *letramento em metodologia de pesquisa*, o qual pode tomar várias formas. Neste escrito, buscamos demonstrar como relatos de pesquisa em nível de mestrado têm o potencial de servir como material de consulta e formar pesquisadores/as iniciantes quando eles/as buscam como pesquisas anteriores materializaram certos componentes metodológicos. Além disso, concordamos com Capellini-Petreche (2024) sobre a necessidade de mais publicações voltadas à metodologia de pesquisa com caráter educacional.

REFERÊNCIAS

CAPELLINI-PETRECHE, Célia Regina. **Multiepistemologias na pesquisa em formação de professores de inglês**. 2020. 443 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

EGIDO, A. A. A perspectiva da ética emergente: as relações humanas que as normativas de pesquisa não contemplam. In: EGIDO, Alex Alves; NOVELLI, Josimayre (Org.). **Percursos metodológicos em estudos da linguagem**: tipos, instrumentos e métodos. Goiânia: Editora Scotti, 2022. p. 31-39.

EGIDO, A. A. **A-Z de metodologia em pesquisa**: estudos qualitativos, linguísticos e educacionais. São Luís: EDUFMA, 2024.

EGIDO, A. A.; NOVELLI, J. (org.). **Percursos metodológicos em estudos da linguagem**: tipos, instrumentos e métodos. Goiânia: Editora Scotti, 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

NOVELLI, J.; EGIDO, A. A. (org.). **Tipologias de pesquisas em linguística aplicada**: algumas possibilidades. Campinas, SP: Pontes Editora, 2024.

REIS, G.; EGIDO, A. Ética na pesquisa com crianças: para além do protocolo. In: NUNES, Clarilza; FERREIRA, Vanessa (Orgs.). **Pesquisa com crianças**: desafios contemporâneos. São Paulo: Cortez, p. 111–126. 2017.

SANTOS, P. H. S.; EGIDO, A. A. Componentes metodológicos em trabalhos de conclusão de curso na área de letras: um estado da arte. In: EGIDO, A. A.; BROSSI, G. C.; MEIRELES, J. D. (org.). **Estudos linguísticos na vida contemporânea.** Teresina: Cancioneiro, 2025. p. 162-189.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2016.
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Programa de Pós-graduação em Letras**. On-line. Disponível em: https://encurtador.com.br/3358U Acesso em: 29 maio de 2025.

O ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO/ ESTRANGEIRA E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NA CIDADE DE BOA VISTA, EM RORAIMA

Valeria Melani Santos Rabelo
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Sonia Cristina Reis
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

INTRODUÇÃO

> O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento (PCN-Língua Portuguesa, 1997, p.15).

A intensificação do fluxo migratório venezuelano na fronteira setentrional do Brasil transformou a cidade de Boa Vista, em Roraima, em um cenário de urgência linguística e social, onde o idioma deixa de ser apenas um sistema de signos para tornar-se uma ferramenta de sobrevivência. Diante desse contexto de crise humanitária, a implementação do Português como Língua de Acolhimento (PLAc) demanda não apenas ações emergenciais, mas uma sólida fundamentação nas políticas de gestão de línguas, conforme a perspectiva de Spolsky (2004), e uma formação docente específica que compreenda as nuances dessa modalidade de ensino, como aponta Zambrano (2019). Sob o rigor metodológico da pesquisa bibliográfica proposto por Marconi e Lakatos (2003), este trabalho propõe-se a discutir a indispensável preparação dos educadores para atuar nesse espaço fronteiriço, onde a política linguística se cruza diretamente com a garantia de direitos fundamentais e a integração do sujeito migrante.

A deterioração multidimensional do cenário venezuelano, alicerçada na fragilidade das instituições políticas e no colapso do sistema econômico, transmutou a migração em um imperativo de sobrevivência. Esse nexo causal entre a escassez de recursos básicos e a erosão dos direitos humanos fundamentais reflete-se, objetivamente, no crescimento exponencial dos fluxos migratórios em direção ao Brasil. Conforme será detalhado adiante, a magnitude desse deslocamento forçado pode ser mensurada pelo volume expressivo de pedidos de refúgio protocolados em território brasileiro, evidenciando dados que não apenas quantificam a crise, mas conferem concretude estatística à condição de vulnerabilidade extrema que impele essas mulheres a buscarem o refúgio como última alternativa de subsistência.

O agravamento da crise sociopolítica na Venezuela a partir de 2018 catalisou um fluxo migratório sem precedentes para o Brasil, transmutando o território nacional em um espaço de urgências humanitárias e desafios educacionais. Nesse cenário, o ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) [1] emerge não apenas como um campo de estudo linguístico, mas como um imperativo ético e político. Pesquisadores da área, em consonância com a práxis aqui defendida, têm problematizado a complexidade desse ensino, evidenciando que a proficiência linguística é o principal vetor de inserção socioeconômica. Portanto, a formação voltada a esse público deve transcender a gramática normativa, estruturando-se em torno das demandas imediatas de empregabilidade e cidadania, sob pena de manter o migrante em uma condição de invisibilidade e marginalidade laboral.

Esta reflexão inicial fundamenta-se na teoria de políticas linguísticas de Spolsky (2004), adotada para analisar os desafios do ensino e aprendizagem de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) em Boa Vista, Roraima. Segundo Spolsky (2004, p. 35), a política linguística de uma comunidade compreende três componentes interdependentes: as **práticas**, as **crenças** (ou ideologias) e a **gestão** (ou planejamento). A partir dessa tríade, o autor detalha como as escolhas linguísticas são moldadas por forças sociais e institucionais, fornecendo a base para compreender o cenário migratório local, conforme:

> (...)Práticas linguísticas são as escolhas e comportamentos observáveis – o que as pessoas realmente fazem. São os aspectos linguísticos escolhidos, a variedade de linguagem usada(...). As crenças que são mais significativas para as nossas preocupações são os valores atribuídos às variedades e aos traços(..). O terceiro componente é a gestão linguística, o esforço observável e explícito realizado por alguém ou algum grupo que tem ou afirma ter autoridade sobre os participantes de um domínio para modificar suas práticas ou crenças. A forma mais óbvia de gestão linguística é uma constituição ou lei estabelecida por um estado-nação que determina alguns aspectos do uso oficial da linguagem: uma exigência para uso de uma língua específica como meio de instrução ou em trâmites com as agências de governo, por exemplo (2026, p. 36).

Fundamentado na teoria de Spolsky (2004), este estudo compreende a política linguística como um tripé composto por **práticas**, **crenças** e **gestão**. Tais componentes operam dentro de 'domínios' específicos, como espaços sociais: a família, a escola ou o governo (Spolsky, 2004, p. 34). No contexto deste artigo, delimitamos como domínio de análise o ambiente

1 Nos últimos anos, observa-se no Brasil a consolidação do Português como Língua de Acolhimento (PLAC) como um campo de estudos emergente e vigoroso. Essa expansão é evidenciada tanto pela proliferação de cursos de extensão em universidades quanto pelo crescente volume de pesquisas e publicações acadêmicas sobre o tema. Nesse cenário, o PLAC configura-se como uma proposta pedagógica voltada ao ensino de língua portuguesa para refugiados e imigrantes em situação de vulnerabilidade. O objetivo central é instrumentalizar esses sujeitos para que possam navegar na sociedade receptora com autonomia, garantindo-lhes, conforme defende Ançã (2006), igualdade de oportunidades e o exercício pleno da cidadania.

universitário, com foco em instituições públicas e organizações não governamentais (ONGs). Especificamente, as reflexões aqui desenvolvidas emergem das experiências com o Português como Língua de Acolhimento (PLAc) na **Universidade Federal de Roraima (UFRR)** e na **Universidade Estadual de Roraima (UERR)**, cujas práticas de ensino revelam os desafios e as complexidades da política linguística em contextos de migração e refúgio.

Tendo presente a teoria de Spolsky (2004), esta reflexão delimita-se aos componentes do ensino-aprendizagem e da gestão linguística. O objetivo é analisar o engajamento de diferentes atores sociais, como docentes, instituições do terceiro setor, organizações religiosas e voluntários se apresentam na dinâmica das políticas linguísticas voltadas aos migrantes venezuelanos. Busca-se investigar como essas ações tangenciam o ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), examinando os limites e as potencialidades de tais iniciativas frente às demandas reais dessa população no contexto de integração e sobrevivência.

MIGRAÇÃO E VULNERABILIDADE: UMA ANÁLISE DAS BARREIRAS ESTRUTURAIS NO ACOLHIMENTO DE REFUGIADOS VENEZUELANOS.

A análise do processo migratório venezuelano exige a compreensão da migração como um fenômeno histórico perene, reconfigurado em diferentes épocas por condicionantes estruturais. Conforme aponta Bauman (1999), as dinâmicas de deslocamento na atualidade são mediadas por crises multifacetadas que abrangem desde disparidades econômicas até emergências climáticas. No caso específico da Venezuela, a exacerbação das tensões institucionais e a deterioração socioeconômica institucionalizaram um fluxo de migração forçada. No contexto brasileiro, a cidade de Boa Vista emerge como o principal polo de recepção e um dos cenários de maior desafio logístico e humanitário dada a sua contiguidade geográfica com o país vizinho.

Antes de aprofundar o debate sobre direitos linguísticos e o ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) em Boa Vista (RR), é imperativo contextualizar as raízes históricas, políticas e socioeconômicas que moldaram a crise venezuelana no século XXI. Compreender a gênese dessa instabilidade é fundamental para analisar o fluxo migratório em direção ao Brasil: quais eventos precipitaram o colapso institucional? Em que período a crise atingiu seu ápice de complexidade e volume migratório? E, primordialmente, qual é o panorama atual da Venezuela e as condições de vulnerabilidade dos migrantes que seguem aportando na capital roraimense? Estas indagações balizam a compreensão do cenário fronteiriço e a urgência de políticas públicas eficazes. Nesse sentido, Moreira (2018) esclarece que a Venezuela:

> Foi o primeiro país, nos anos de 1920, a experimentar o rush das companhias estrangeiras ávidas por explorar petróleo. Em fins dos anos de 1930, se tornaria o maior exportador de petróleo do mundo, posição que manteria até 1971, quando a Arábia Saudita assumiu a liderança. No pós-Segunda

> Guerra Mundial, o país produzia 14% do petróleo mundial e teve um papel relevante na expansão da economia norte-americana e na reconstrução da Europa (Moreira 2018:17).

A trajetória venezuelana é marcada pela influência do petróleo na estruturação de suas instituições e cultura. Moreira (2018) argumenta que a exploração do recurso estabeleceu um modelo rentista condicionado às dinâmicas do mercado financeiro global. Esse cenário, entretanto, reverteu-se negativamente com a queda dos preços do óleo no final do século passado. De acordo com Moreira (2018, p. 18), a cessação da abundância financeira gerada pela *commodity* precipitou uma crise multidimensional, culminando em um severo declínio socioeconômico e instabilidade política:

> Durante os anos de glória da democracia representativa de Punto Fijo, entre fins dos anos de 1960 e início dos anos de 1980, a renda petroleira sustentou um sistema político baseado na transferência de benefícios aos grupos de interesse da sociedade, garantindo a estabilidade e a paz social, que contribuíram para a reputação da Venezuela como uma das democracias mais estáveis do mundo em desenvolvimento (p.18).

Este período encerrou-se quando a parcela mais vulnerável da população — marginalizada dos benefícios usufruídos pelas elites venezuelanas e advindos do 'ouro negro' — tomou consciência de sua condição socioeconômica. Conforme apontam Ângelo e Cavalcante (2023), esse descontentamento culminou no levante popular conhecido como *Caracazo* e na ascensão da figura de Hugo Chávez, eleito em 1998. A partir de então, as dinâmicas nacionais sofreram uma ruptura profunda: as relações políticas e econômicas foram reconfiguradas tanto no âmbito interno, entre o governo e as oligarquias, quanto no externo, especialmente com os Estados Unidos, com quem o país mantinha estreita colaboração desde a década de 1920 (Ângelo; Cavalcante, 2023).

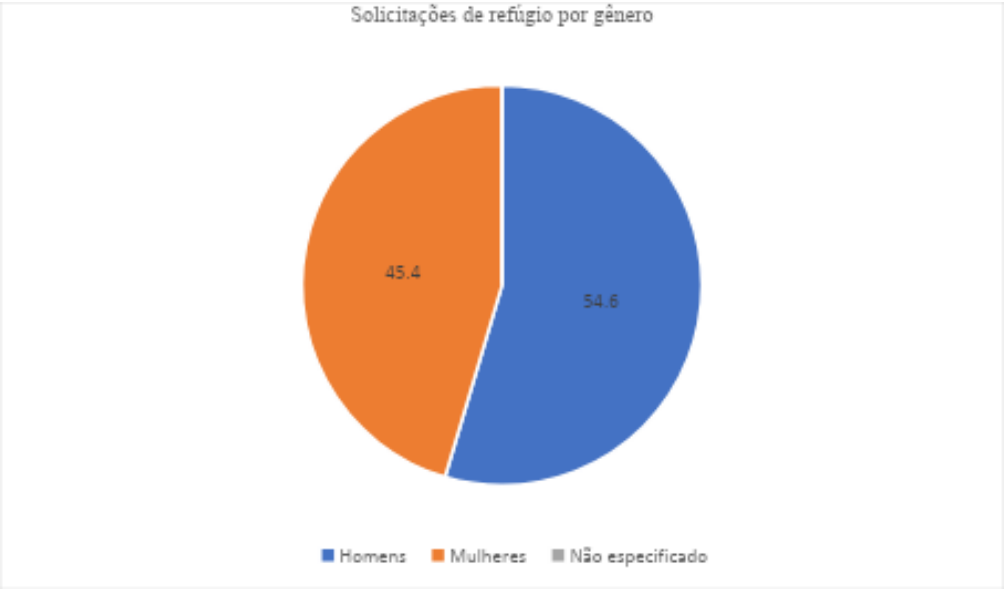
Conforme Ângelo e Cavalcante (2023:5), os progressos na redução das desigualdades sociais na Venezuela foram viabilizados pela política de redistribuição da renda petrolífera durante a gestão de Hugo Chávez. Esse recurso constituiu o alicerce para a melhoria dos indicadores sociais, despertando a oposição das oligarquias locais. Inconformados com a perda do controle hegemônico, esses grupos articularam estratégias de desestabilização política visando à retomada do poder.

O fluxo massivo de migrantes venezuelanos impactou severamente as cidades fronteiriças brasileiras, as quais careciam de infraestrutura socioeconômica adequada para gerir o deslocamento forçado. Diante da pressão sobre os serviços públicos e do aumento substancial de estrangeiros em busca de subsistência, o Estado implementou respostas emergenciais, conforme discutido por Lopes (2021):

> (...)por parte do governo roraimense, pedindo assim o auxílio do governo federal, que, em 2018, deu início à Operação Acolhida, com a instauração da Medida Provisória (MP) nº 820/18. A MP foi convertida na Lei nº 13.684/18, que dispõe sobre as medidas de assistência emergencial para acolhimento de pessoas em vulnerabilidade decorrente do fluxo migratório provocado por crise humanitária. Entre as medidas, está a interiorização, que consiste na distribuição dos migrantes, de forma voluntária, entre os outros estados federativos (2021:17).

Instituída como resposta humanitária ao fluxo migratório venezuelano, a **Operação Acolhida** atingiu, em março de 2023, o marco de 100 mil indivíduos interiorizados em território brasileiro. No entanto, a magnitude da demanda persiste como um desafio estrutural, superando a capacidade de absorção imediata das ações coordenadas pelo Governo Federal, agências das Nações Unidas e organizações da sociedade civil. Dados de 2022 indicam que o Brasil registrou 33.753 solicitações de refúgio de cidadãos venezuelanos, apresentando uma distribuição demográfica equilibrada entre os gêneros, o que demanda estratégias de acolhimento sensíveis às diferentes vulnerabilidades.

Gráfico 2 - Proporção de solicitações de reconhecimento da condição de refúgio por gênero



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da Obmigra (2020).

Em 2022, a economia venezuelana apresentou indícios de estabilização. Conforme reportado por Bermúdez (2022) para a BBC News Brasil, cinco indicadores fundamentais apontaram para essa recuperação: o arrefecimento da hiperinflação, a retomada da produção petrolífera e projeções de crescimento do PIB, acompanhados pela normalização do abastecimento e o retorno de serviços internacionais. Contudo, essa melhora macroeconômica demonstra limitações estruturais. A persistência do fluxo migratório e a vulnerabilidade social de parcela expressiva da população evidenciam que a recuperação econômica ainda não se traduziu em estabilidade humanitária ou segurança social plena.

Superado o panorama histórico da migração venezuelana, a próxima seção propõe uma reflexão sobre as múltiplas dimensões do acolhimento, investigando práticas pedagógicas que fundamentam o ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc).

O CENÁRIO DO PLAC NO ESTADO DE RORAIMA.

O ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) tem sido alvo de intensos debates entre pesquisadores e acadêmicos, impulsionados pela persistente demanda migratória em território nacional registrada entre 2011 e 2023. O PLAc configura-se não meramente como instrução linguística, mas como uma prática pedagógica voltada à garantia de direitos e à integração sociopolítica do sujeito. Conforme postulado no *Dicionário Crítico de Migrações Internacionais*, a língua de acolhimento transcende a perspectiva puramente formal e cultural para situar-se no campo da subjetividade e do suporte emocional, atuando como um instrumento de mediação em contextos de vulnerabilidade e deslocamento compulsório, conforme segue:

> É notório que a aquisição de uma nova língua-cultura -diferente daquela denominada “língua materna” - não é de natureza simples, tampouco neutra. Trata-se de um processo complexo porque está diretamente vinculado às relações que se estabelecem entre pessoas, culturas e identidades. Aprender uma nova língua-cultura é adentrar-se a outras mentalidades e, sobretudo, colocar em xeque certezas e capacidades de interpretar e de compreender outras dimensões simbólicas diferentes das que estão relacionadas com a língua-cultura que falamos e circulamos (2017:435).

A gênese acadêmica do Português como Língua de Acolhimento (PLAc) localiza-se no contexto português do início do século XXI[2]. Conforme aponta Queiroz (2023), a terminologia emergiu para abarcar as demandas de um cenário escolar que se tornava mais complexo em virtude dos movimentos imigratórios, exigindo novas estratégias pedagógicas diante da diversidade sociocultural (p. 176).

Nesse cenário, destaca-se a implementação do programa **Portugal Acolhe**[3], viabilizado pela colaboração de organizações não governamentais e docentes voluntários. Paralelamente, no contexto brasileiro, Queiroz (2023) observa que as investigações sobre o Português como Língua de Acolhimento (PLAc) consolidaram-se a partir da segunda década dos anos 2000. Refletindo essa expansão, instituiu-se em 2013 o projeto **ProAcolher** (Português como Língua de Acolhimento) na Universidade de Brasília, configurando-se como uma das iniciativas pioneiras na área.

Em sua pesquisa de doutorado, Queiroz (2023) reflete sobre o Português como Língua de Acolhimento (PLAc) ao observar que a língua não representa, necessariamente, o principal entrave para a integração de (i)migrantes. Com base em relatos colhidos no curso de PLAc da UFBA, o autor pondera que, embora o domínio do idioma seja essencial, o maior obstáculo enfrentado por esse público reside em outras esferas da experiência migratória. Assim, Queiroz esclarece que a importância do ensino-aprendizagem permanece inquestionável, mas deve ser compreendida como parte de um processo de acolhimento mais amplo e multidimensional:

> Em verdade, as pessoas marginalizadas estão mais suscetíveis às consequências das desigualdades sócias e epistêmicas. Nessa situação, encontram-se

2 A fundamentação teórica do Português Língua de Acolhimento (PLAc) encontra em Maria Helena Ançã (2003, 2004, 2006, 2008) a sua matriz inicial. O termo ganhou visibilidade acadêmica a partir da comunicação intitulada *Português – Língua de Acolhimento: entre contornos e aproximações"*, apresentada no Congresso Internacional sobre História e Situação da Educação em África e Timor (Lisboa, 2003), consolidando-se como uma categoria central nas discussões sobre ensino de língua em contextos migratórios.

3 Conforme Grosso (2010), língua de acolhimento é uma designação relacionada ao programa Portugal Acolhe. "Este, criado pelo Estado português, desenvolveu, a partir de 2001, cursos de português dirigidos exclusivamente a imigrantes adultos" (GROSSO, 2010, p. 62). De acordo com Cabete (2010), "até 2001, a aprendizagem do português por parte da comunidade imigrante era promovida por instituições religiosas, ONGs, organizações de imigrantes, entre outros, com professores em regime de voluntariado" (CABETE, 2010, p. 56). A autora é categórica ao informar que é no ano de 2001 que nasce o "primeiro programa desenvolvido pelo Estado português, cujo objetivo seria o de 'favorecer e facilitar o ensino da língua nacional do Estado de acolhimento' como pretendido e referido na Carta Europeia de 1996" (CABETE, 2010, 56).
O conceito de "língua de acolhimento" está intrinsecamente ligado ao surgimento do programa **Portugal Acolhe**, instituído em 2001 pelo Estado português. Segundo Grosso (2010), essa iniciativa marcou a criação dos primeiros cursos de português voltados exclusivamente para imigrantes adultos. Até então, como observa Cabete (2010), o ensino do idioma para essa comunidade dependia de esforços fragmentados de ONGs, instituições religiosas e voluntários. Com a implementação deste programa, o Estado assumiu a responsabilidade de promover o ensino da língua nacional, alinhando-se às diretrizes da **Carta Europeia de 1996**. Assim, 2001 consolida-se como o marco histórico em que a integração linguística passou a ser uma política pública estruturada, visando facilitar o processo de acolhimento e inserção social dos imigrantes no país.

> (i) migrantes, que geralmente são oriundos do Sul Global, enfrentando a xenofobia, o racismo, entre outras violências (2013:181).

Segundo Queiroz (2023), a dimensão crítica é a que se impõe como necessária, pois, diferentemente da perspectiva funcional, que apenas adapta o sujeito ao sistema vigente, ela visa desestabilizar as hierarquias de poder. Para o autor, essa abordagem permite que o ensino de PLAC vá além da competência linguística, focando na emancipação do aluno e na denúncia das estruturas coloniais que hierarquizam os imigrantes com base em sua origem geográfica.

> Uma postura de refundação e reinvenção da sociedade e está declaradamente contra as lógicas ocidentais que desumanizam e mercantilizam as vidas humanas. No viés crítico, (...) a interculturalidade é fundamentalmente um projeto ético-político e dialógico-epistemológico para pensar sociedades anti-imperialista, com outros processos de aprendizagem, desaprendizagem e reaprendizagem (2023:185).

No âmbito da formação docente para o ensino de PLAc, torna-se imperativo que as abordagens pedagógicas considerem as múltiplas vulnerabilidades enfrentadas pelos sujeitos migrantes. Contudo, essa realidade ainda apresenta sérios obstáculos à sua superação; nesse sentido, Zambrano (2019) adverte que,

> (...)a iniciativa do ensino de PLAc parte, geralmente, de professores universitários, instituições sem fins lucrativas, igrejas e pessoas engajadas na prestação de serviços sociais. Entretanto, é urgente a necessidade de mais projetos de ensino de PLAc em Roraima e da qualificação dos professores envolvidos nesse ensino (ZAMBRANO, 2019, p.20).

Conforme Zambrano (2019), a Universidade Federal de Roraima (UFRR) oferece, desde 2007, cursos de Português Língua Estrangeira (PLE) e Português Língua Adicional (PLA). Entretanto, tais abordagens podem não contemplar integralmente as especificidades de discentes em situação de deslocamento forçado. Além da preparação para o exame Celpe-Bras e da adesão ao programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) em 2017, a instituição avançou na formação docente ao incluir, recentemente, uma disciplina optativa de PLE no curso de Letras. Paralelamente, na cidade de Boa Vista, Zambrano (2019) destaca que a Universidade Estadual de Roraima (UERR) também desenvolve ações complementares, tais como:

> Iniciou o projeto de Extensão Português para Estrangeiros em 2006, no município de Pacaraima, fronteira com a Venezuela. Naquela época, o curso era voltado para sanar as dificuldades de comunicação dos acadêmicos venezuelanos que ingressaram à universidade por um convênio entre o Brasil e a Venezuela (2019:25).

As reflexões suscitadas por esses autores ampliaram a compreensão sobre o processo de ensino-aprendizagem de Português como Língua de Acolhimento (PLAC) em sua interseção com as políticas linguísticas. Conclui-se que a 'gestão linguística', conforme proposta por Spolsky (2004), é o componente que melhor sintetiza essa análise. Isso ocorre porque qualquer avanço efetivo, seja na ampliação de ações governamentais ou na formação docente para os desafios específicos da migração em Boa Vista, Roraima, pressupõe uma gestão linguística estratégica voltada a essa modalidade de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interlocução com os autores citados permite inferir que as discussões acerca do ensino e aprendizagem de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) configuram-se como autênticas políticas de gestão da linguagem. Em Boa Vista (RR), tal cenário é tensionado pelo expressivo fluxo migratório venezuelano, fenômeno que reverbera em escala nacional. Diante da imperativa integração ao Estado brasileiro, os migrantes são compelidos a negociar suas subjetividades com as práticas e crenças linguísticas vigentes no ensino da língua de prestígio. Nesse contexto, a universidade emerge como um espaço dialógico e institucional decisivo para a operacionalização dessas políticas.

Em suma, a consolidação do ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAC) transcende a sala de aula, articulando-se, como reflete Spolsky (2004), às diretrizes das "políticas do governo nacional" (p. 43) e ao engajamento de pesquisadores e educadores. A eficácia dessa modalidade depende da formação de profissionais capazes de transitar entre uma abordagem intercultural de dimensão funcional, muitas vezes pautada em perspectivas hegemônicas, e uma dimensão crítica e contra-hegemônica. Portanto, cabe aos agentes educacionais a promoção de práticas que não apenas instrumentalizem o sujeito, mas que fomentem uma formação docente sensível às complexidades do acolhimento e da justiça social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Maria Campos. **Português língua estrangeira na UFRJ**: o processo de consolidação. In: MEYER, Rosa Maria de Brito. ALBURQUERQUE, Adriana (Orgs). Português: uma língua internacional. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio,2005.

ÂNGELO, G.L.; CAVALCANTE, O. de C. **A imigração venezuelana em Boa Vista/ Roraima**: breve panorama dos primeiros movimentos (2015-2021). Equatorial. V.10 n.18 jan., /jun https://www.bbc.com/portuguese/articles/c4ngnlk4kzdo.2023.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar. Tradução de Marcus Penchel, 1999.

BBC NEWS. **Venezuela**: 5 sinais de recuperação, com limites, da recuperação econômica do país.2022. Disponível em: https://economia.uol.com.br/noticias/bbc/2022/06/21/venezuela-5-sinais-de-recuperacao--com-limites--da-economia-da-venezuela.htm. Acesso em 2 set. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental-Brasília,1997.

LOPES, Daniela Lustosa. **Fronteiras da migração**: geopolítica e narrativas de mulheres venezuelanas na Paraíba / Daniela Lustosa Lopes. - João Pessoa, 2021.

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria **Fundamentos da Metodologia Científica** 6} edição São Paulo. Atlas,2003.

MOREIRA, Gabriel B. **A política regional da Venezuela entre 1999 e 2012**: petróleo, integração e relações com o Brasil. Brasília: FUNAG, 2018.

RABELO, Valeria Melani Santos, **Políticas de acolhimento e de adequação no contato cotidiano de estrangeiros no Estado do Rio de Janeiro, um estudo comparativo.** 2022.. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos Neolatinos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

QUEIROZ, Francisco Leandro Oliveira. **Português como língua de "acolhimento"**: ressituando o conceito. Pensares em Revista, São Gonçalo-RJ, n. 27, 2023.

SPOLSKY, Bernard. **Para uma Teoria de Políticas Linguísticas.** ReVEL, vol. 14, n. 26, 2016. Tradução de Paloma Petry. Revisão técnica de Pedro M. Garcez. [www.revel.inf.br].

ZAMBRANO, Cora Elena Gonzalo. Português de acolhimento em Roraima: da falta de formação à necessidade social. **REVISTAX**, Curitiba, v. 1 4, n. 3, 2019.

OBE E MULTIMODALIDADE NO ENSINO DE CHINÊS NO BRASIL: CAMINHOS PARA UMA APRENDIZAGEM MAIS EFICAZ

Jiayi Guo
Doutoranda, Departamento de Línguas e Culturas (UA)

INTRODUÇÃO

A emergência da era da IA representa, para o ensino de CLE, simultaneamente uma oportunidade e um desafio. As abordagens inovadoras e a disponibilidade ampliada de recursos digitais possibilitadas pela IA tendem a aumentar o interesse dos estudantes pela língua chinesa e a apoiar percursos de aprendizagem mais personalizados, mitigando constrangimentos de tempo e espaço e favorecendo a partilha de recursos educativos. Nesse quadro, a reconfiguração do modelo pedagógico tradicional e a integração criteriosa da IA configuram-se como uma opção alinhada com as exigências de desenvolvimento contemporâneo da sala de aula de chinês (Wang, 2021). Em paralelo, tecnologias como a IA e RV mobilizam múltiplas modalidades semióticas. Por isso, a ADM, desenvolvida a partir da Semiótica Social, tem sido amplamente mobilizada para descrever e interpretar fenômenos discursivos multimodais em contextos educativos (Chen, 2020). A construção de um modelo de ensino apoiado na ADM pode contribuir para a criação de cenários de aprendizagem mais ricos, ativando diferentes canais perceptivos, incrementando a motivação e a participação dos estudantes e, consequentemente, promovendo o desenvolvimento de competências e a melhoria do nível de proficiência em chinês (Jiang; Liu, 2020; Li, 2018; Wang; Liu, 2020).

Nos últimos anos, o aprofundamento contínuo dos intercâmbios sino-brasileiros tem impulsionado de forma significativa o desenvolvimento do ensino de chinês no Brasil, aumentando simultaneamente a procura, em contextos empresariais e interculturais, por profissionais que integrem competências linguísticas e interculturais (Zhang; Pang, 2023; Zhang, 2024). Nesse contexto, o ensino-aprendizagem do chinês não se limita ao domínio das quatro competências linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever), mas inclui também o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural e a compreensão e aquisição de conhecimentos sobre a cultura chinesa. Orientado por esses objetivos, o sistema curricular de chinês como língua estrangeira (LE) no Brasil tem vindo a diversificar-se: para além dos cursos integrados tradicionais, surgem cursos orientados para competências específicas, tradução sino-português, estudos culturais e modelos híbridos do tipo "chinês e formação profissional". Apesar dos avanços, permanece o desafio de operacionalizar eficazmente os objetivos pedagógicos e melhorar os resultados de aprendizagem.

A OBE proposta por *Spady* em 1981 constitui uma abordagem centrada no estudante e orientada para resultados de aprendizagem. Após décadas de desenvolvimento teórico e aplicação, a OBE desloca o foco avaliativo de "o que foi ensinado" para "o que foi efetivamente aprendido", tomando a aquisição de competências pelo estudante como evidência central do sucesso pedagógico e promovendo a melhoria contínua da qualidade do ensino (Wang et al., 2017).

Tomando como estudo de caso a disciplina de Chinês Integrado de nível inicial e com base na experiência da investigadora no ensino realizado no IC-UFF no Brasil, este estudo propõe-se a observar e analisar detalhadamente os recursos modais mobilizados pela docente em sala de aula. O objetivo é identificar (i) a distribuição das modalidades ao longo das diferentes fases na aula, (ii) os padrões de articulação intermodal e (iii) as funções dessas modalidades na construção de significado pedagógico. Em consonância com os princípios da abordagem OBE, discute-se a relevância do ensino multimodal na prática docente e os aspectos a considerar para a sua implementação eficaz, culminando na proposta de um modelo de *design* didático para o ensino de Chinês Integrado de nível inicial com orientação aplicável. Ao integrar a abordagem OBE e a ADM, o estudo visa fornecer subsídios teóricos e práticos para o planejamento de aulas centradas no estudante, promovendo a articulação entre objetivos de aprendizagem, atividades pedagógicas e recursos multimodais.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO: A ABORDAGEM OBE

> A abordagem educacional baseada em resultados, conhecida como OBE, foi proposta por *William Spady* em resposta às transformações sociais que exigem profissionais mais qualificados e ao mesmo tempo respeitam as necessidades individuais de desenvolvimento dos estudantes. A proposta central da OBE é redefinir os objetivos da formação a partir das competências demandadas pela sociedade e dos resultados esperados dos estudantes, ajustando os recursos pedagógicos e o planejamento didático em função desses resultados (Liu et al., 2021).

A abordagem OBE é composta por quatro elementos fundamentais: a concepção teórica, os princípios orientadores, as etapas de implementação e o sistema de garantia (Liu et al., 2021). De acordo com a síntese elaborada por *Baron*, a concepção da OBE fundamenta-se em três ideias centrais: centralidade do aluno, orientação para os resultados e aprimoramento contínuo (Boschee; Baron, 1994). A abordagem OBE atribui grande relevância ao papel ativo do estudante no processo de aprendizagem, de modo que o currículo, a utilização dos recursos didáticos, a organização do tempo e o planejamento pedagógico são estruturados em função da

obtenção dos resultados de aprendizagem esperados. Considerando que tanto as características dos alunos quanto as demandas sociais estão em constante transformação, a busca pela eficácia do ensino deve ser contínua. Nesse sentido, a OBE propõe o princípio da melhoria permanente, enfatizando o caráter dinâmico e evolutivo do modelo educacional que propõe.

A OBE representa uma ruptura com o modelo tradicional centrado na figura do professor e na transmissão de conteúdos, ao propor uma prática pedagógica no que o estudante é capaz de realizar ao final do processo formativo. Essa abordagem estabelece um currículo estruturado em metas claras e mensuráveis, com avaliações que verificam se os estudantes realmente desenvolveram competências práticas. Em vez de apenas adquirir conhecimento teórico, os alunos devem demonstrar sua capacidade de aplicar esse conhecimento de forma eficaz.

Embora inicialmente adotada em cursos das áreas de ciências exatas e tecnológicas, a OBE vem sendo gradualmente incorporada ao ensino de línguas. No contexto do ensino de CLE, sua aplicação reforça a centralidade do estudante e prioriza os resultados concretos de aprendizagem, promovendo uma conexão direta entre as competências desenvolvidas e os objetivos curriculares. Isso exige que o desenho dos cursos esteja alinhado com os resultados previamente definidos, com métodos de ensino coerentes, estratégias centradas no aluno, intervenções pedagógicas bem planejadas e critérios de avaliação adequados.

Como destaca *Spady*, o foco não está no saber, mas no saber fazer. No ensino de CLE, isso significa que ao término de cada etapa formativa, os estudantes devem ser capazes de utilizar a língua de forma integrada, comunicativa e eficaz; esse é o verdadeiro objetivo do processo educacional baseado em resultados.

Apesar das vantagens da OBE em tornar os resultados de aprendizagem claros e mensuráveis, alguns investigadores argumentam que essa abordagem pode conduzir a uma visão restrita do processo educativo, privilegiando competências facilmente avaliáveis em detrimento do desenvolvimento cognitivo mais amplo, criatividade e pensamento crítico (Popham, 2001; Lingard et al., 2003). Ademais, a padronização dos objetivos pode limitar a autonomia do professor e dificultar a adaptação às particularidades culturais e contextuais do ensino de línguas (Young, 2002; Adams; Khoo, 1996).

Dessa forma, embora a OBE ofereça importantes benefícios para a estruturação do currículo e a avaliação de competências, é fundamental considerar suas limitações e buscar estratégias que conciliem resultados mensuráveis com o desenvolvimento integral dos estudantes. No caso específico do Brasil, isso implica a necessidade de revisão contínua dos conteúdos e das estratégias de ensino de chinês, ampliando a flexibilidade pedagógica e a efetividade dos processos formativos. Desse modo, incorporar a OBE ao ensino de chinês no

país contribui para estabelecer metas claras, orientar melhor o trabalho docente e promover o engajamento dos estudantes em trajetórias de aprendizagem mais autônomas e orientadas por competências reais, ao mesmo tempo em que exige atenção crítica às limitações do modelo e à adaptação às particularidades culturais e contextuais.

A TEORIA DA ANÁLISE DO DISCURSO MULTIMODAL

Desde a década de 1990, os estudos sobre discurso multimodal surgiram nos países ocidentais, considerando a linguagem como prática social e incorporando recursos semióticos além da linguagem verbal (LI, 2018). Essa abordagem teórica baseia-se na linguística sistêmico-funcional e na semiótica social, reconhecendo que diferentes modos (visual, auditivo, gestual, entre outros) também constroem significados e desempenham funções ideacionais, interpessoais e textuais (Wang; Liu, 2020). O desenvolvimento da teoria multimodal permite investigar como múltiplos modos interagem na construção de sentido. Em 1996, o *New London Group* introduziu o conceito de *multiliteracies*, articulando a análise multimodal com o ensino de línguas, fornecendo um importante marco para pesquisas em educação linguística multimodal (Edwards-Groves, 2011; Shin et al., 2020; Guichon; Tellier, 2017).

Na China, o conceito de multimodalidade foi inicialmente introduzido por Zhanzi Li no ensino de inglês como LE (Li, 2003), gerando estudos teóricos e empíricos sobre *design* instrucional, modelos de ensino em diferentes níveis educacionais e aplicação em conteúdos linguísticos específicos, como vocabulário, gramática e compreensão de leitura (Gan, 2012; Lin, 2016). Tais estudos também destacam o papel das percepções de professores e alunos e a integração de tecnologias educacionais (Hu, 2018).

No ensino de CLE, a abordagem multimodal supera o modelo tradicional centrado no professor, integrando modos visual, auditivo e gestual. Por exemplo, o uso de slides, imagens, animações e demonstrações do professor facilita a compreensão da estrutura, ordem dos traços e evolução dos caracteres, complementado pela prática de escrita dos alunos. A escolha das modalidades depende do conteúdo, do ambiente de ensino e dos objetivos educacionais, promovendo uma aprendizagem mais eficaz das habilidades linguísticas e culturais (Kress ; Van Leeuwen, 1996; Jiang; Liu, 2020).

No entanto, a complexidade da integração de múltiplos modos pode sobrecarregar tanto professores quanto alunos, especialmente em contextos com recursos limitados (Jewitt, 2008; Shin et al., 2020), e a multimodalidade não significa que quanto mais modos melhores, os docentes precisam selecionar modalidades apropriadas de acordo com a realidade da aula. Além

disso, a generalização de significados multimodais pode ser dificultada por diferenças culturais e contextuais (Guichon; Tellier, 2017). Por exemplo, certos gestos podem ter significados distintos em diferentes culturas. Dessa forma, a aplicação da teoria deve considerar cuidadosamente o contexto educacional e as competências dos docentes.

A análise do discurso multimodal oferece um referencial teórico valioso para o ensino de CLE, mas sua aplicação eficaz depende de um planejamento cuidadoso que considere recursos disponíveis, contexto cultural e competências docentes, garantindo que os múltiplos modos utilizados promovam de fato a aprendizagem significativa dos estudantes.

APLICAÇÃO DA ANÁLISE DO DISCURSO MULTIMODAL NO ENSINO DE CHINÊS SOB A ABORDAGEM OBE

No âmbito da abordagem OBE, o ensino de CLE não se limita à transmissão de conhecimentos, mas enfatiza o desenvolvimento da capacidade dos estudantes de utilizar a língua de forma efetiva (Liu et al., 2021). Integrando a ADM, é possível planejar aulas que combinem de forma sistemática recursos visuais, auditivos, cinestésicos e espaciais, visando otimizar a aprendizagem. Inicialmente, na definição de objetivos de aprendizagem, é essencial estabelecer metas concretas e mensuráveis, alinhadas ao nível linguístico e às necessidades dos estudantes (Wang, 2021). Por exemplo, estudantes de nível intermediário-avançado devem ser capazes, ao final do período letivo, de realizar tarefas comunicativas reais, como interações de compra, perguntas sobre direções ou discussões sobre aspectos culturais. O uso de abordagens multimodais permite a criação de cenários de aprendizagem virtuais, vídeos, imagens e ferramentas de inteligência artificial, proporcionando aos estudantes experiências próximas da realidade, aumentando seu engajamento e a oportunidade de prática, além de favorecer a economia de recursos e a eficiência do ensino.

No que se refere ao planejamento das aulas, recomenda-se a utilização do *design* reverso, partindo dos resultados de aprendizagem esperados para organizar atividades e recursos pedagógicos. O ciclo de aprendizagem pode ser estruturado em três etapas principais: pré-aula, aula e pós-aula. Na fase de pré-aula, materiais multimodais e tarefas de investigação podem ser disponibilizados em plataformas digitais, incentivando a aprendizagem autônoma. Durante a aula, a integração de múltiplos modos (slides, animações, demonstrações gestuais, ambientes de realidade virtual e *feedback* automatizado) permite reforçar a compreensão, memorização e aplicação prática dos conteúdos. Na fase de pós-aula, atividades online, trabalhos e projetos curtos incentivam a transferência dos conhecimentos para contextos reais, consolidando as competências linguísticas e culturais adquiridas.

A formação de competências práticas constitui o núcleo da aplicação do OBE no CLE (Wang, 2021). É fundamental que os estudantes participem de experiências comunicativas

autênticas, como simulações de compra, *role-plays* culturais e tarefas multimodais. A utilização da ADM possibilita ao professor observar e analisar o desempenho dos estudantes em diferentes modalidades, permitindo ajustes pedagógicos dinâmicos que garantam a aquisição efetiva das habilidades desejadas. Portanto, a integração da abordagem OBE com o ensino multimodal promove não apenas maior interatividade e motivação, mas também a articulação direta entre objetivos de aprendizagem e resultados obtidos, oferecendo um modelo didático aplicável e eficaz em contextos de ensino de CLE no Brasil.

METODOLOGIA

O presente estudo adopta uma abordagem qualitativa. A investigadora, com base na sua própria experiência docente, toma como exemplo uma disciplina de Chinês Integrado de nível inicial e propõe um plano de ensino fundamentado num quadro de ensino de chinês baseado na abordagem multimodal.

O presente estudo visa explorar um modelo e uma proposta de desenho didático para o ensino inicial de chinês no Brasil, utilizando como material didático o *HSK Standard Cou*rse *1*, mais especificamente a Lição 14 "Ela comprou bastante roupa" (她买了不少衣服). O estudo analisa, passo a passo, os recursos multimodais utilizados de forma prática durante a atuação docente, com o objetivo de identificar os tipos de combinações modais mais frequentes nas aulas integradas iniciais, investigando o papel da multimodalidade no ensino do chinês.

Com base na classificação proposta por Liu e Wang (2020), adaptada ao escopo deste estudo, foram definidos os tipos modais e os signos multimodais correspondentes, conforme demonstrado na Tabela 1. As modalidades foram organizadas em quatro categorias principais: visual, auditiva, cinestésica e espacial. Dentro da modalidade visual, o recurso slide já configura um meio multimodal, por integrar ilustrações (imagens estáticas), animações (imagens em movimento), textos e vídeos. O signo imagem refere-se, neste caso, a materiais visuais impressos em papel.

Tabela 1 – Classificação das modalidades comunicativas e respectivos códigos

Categoria Modal	Código Geral	Submodalidade	Código Específico
Modalidade Visual	V	Apresentação em slides	Vs
		Objeto físico	Vo
		Imagem	Vi
Modalidade Auditiva	A	Discurso do professor	Ap
		Discurso dos alunos	Aa

Modalidade Cinestésica	C	Gestos	Cg
		Linguagem corporal	Cc
Modalidade Espacial	E	Distância Social	Es
		Distância Pessoal	Ep

IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MULTIMODAL E PROPOSTA DE MODELO DIDÁTICO

A disciplina de Chinês Integrado de nível inicial constitui o eixo central do ensino de língua chinesa na fase introdutória, tendo como objetivo o desenvolvimento integrado da competência linguística, do conhecimento cultural e da motivação para a aprendizagem dos estudantes. No processo de ensino, apenas por meio da combinação adequada de diferentes modalidades semióticas e da valorização da diversidade tanto dos conteúdos quanto das formas de apresentação é possível ao professor exercer plenamente o seu papel orientador em sala de aula, equilibrando o ensino da língua e o ensino da cultura.

Nesse sentido, o ensino integrado de chinês requer um planejamento sistemático e uma articulação coerente entre a configuração das modalidades pedagógicas, a seleção de materiais audiovisuais, os textos de áudio e a organização dos conteúdos linguístico-culturais, de modo a assegurar a correspondência funcional entre os conteúdos de aprendizagem e os recursos multimodais, bem como a otimização da eficácia pedagógica.

À luz da abordagem OBE, o desenho pedagógico deve partir das competências linguísticas e culturais que os estudantes se esperam que alcancem ao final do curso, procedendo-se, a partir daí, ao planejamento retrospectivo das atividades de sala de aula e dos percursos de aprendizagem. Assim, o fluxo didático da disciplina de Chinês Integrado de nível inicial não deve refletir apenas a sequência de apresentação dos conteúdos, mas também explicitar a relação funcional entre os objetivos de aprendizagem e o emprego de recursos multimodais. Com base nesta perspectiva, o presente estudo propõe uma conceção sistemática de uma aula de 120 minutos, cujos principais procedimentos pedagógicos e a estrutura global se encontram sintetizados na Tabela 2.

Tabela 2 – Desenho do Quadro do Modelo

Etapa de Ensino	Tempo	Modalidades Utilizadas	Conteúdos e Atividades
1. Revisão e Introdução	10 min	Slides, quadro, objetos reais, imagens	Revisão da aula anterior; introdução ao tema "roupas" e ao ato de comprar; perguntas de ativação sobre hábitos de compra, cores e tipos de roupa.
2. Apresentação e Prática do Vocabulário	14 min	Slides, imagens, pinyin, caracteres, vídeos, objetos reais	Ensino de "saia", "calças", classificadores, cores básicas; apresentação de radicais e ordem dos traços; uso de vídeos curtos e objetos reais.
3. Apresentação do Texto	18 min	Slides, quadro, leitura guiada	Identificação das dificuldades do texto; explicação lógica contrastiva; partícula estrutural "**的**" (de); exercícios mecânicos e contextuais.
4. Explicação dos Pontos Linguísticos	17 min	Slides, quadro, explicação verbal, gestos	Estrutura "cor + **的** + substantivo"; reforço visual (cores e sublinhados); exercícios de formação de frases como "**白色的**裤子 / 红色的裙子".
5. Experiência Cultural com RV	15 min	RV (loja, rua comercial, provador virtual)	Navegação em cenários de compra chineses; observação de roupas, preços, cores e interações; tarefa: descrever 2–3 itens vistos no RV.
6. Verificação de Informação Visual	10 min	Slides, quadro, perguntas orais, revisão do RV	Perguntas sobre as imagens, slides e cenas do RV; descrição de pessoas, roupas e eventos; retomada da memória visual do vocabulário.
7. Prática de Compreensão Auditiva	16 min	Áudio/vídeo, slides, fichas de exercícios	Escuta de frases, diálogos e mini-textos; exercícios de verdadeiro/falso, completar lacunas e múltipla escolha; repetição conforme necessidade.

8. Prática Oral	17 min	Vídeos, objetos reais, cartões de diálogo	Simulações de compra; perguntas e respostas com "怎么样 / 好看吗？"; dramatizações em pares; descrição de bandeiras com cores; diálogo de compra: "你想买什么？".
9. Trabalho de Casa	3 min	Slide de resumo, orientação oral	Revisar vocabulário, cores e estruturas; observar roupas em casa/loja e descrevê-las em chinês; preparar miniexposição oral para a próxima aula.

O curso está estruturado em nove etapas de ensino, integrando revisão, apresentação de novo conteúdo, exercícios guiados, experiências imersivas e consolidação final.

No início do curso, o professor realiza uma revisão do conteúdo da aula anterior, com duração aproximada de 10 minutos, utilizando recursos como slides, quadro, objetos concretos e imagens. Em seguida, é introduzido o tema "roupas" e "compras". Por meio de perguntas instigantes sobre os hábitos de compra dos estudantes, cores e tipos de roupas, ativa-se o conhecimento prévio dos alunos, preparando-os para a aprendizagem do novo conteúdo.

A segunda etapa consiste na apresentação e prática do vocabulário, com duração aproximada de 14 minutos. O professor utiliza slides, imagens, pinyin, caracteres chineses, vídeos curtos e objetos concretos para ensinar vocabulário relacionado a roupas, como "saia" e "calça", os classificadores e cores básicas. Ao mesmo tempo, vídeos curtos e imagens animadas são usados para apresentar os radicais dos caracteres, a ordem dos traços e a evolução histórica de determinados caracteres, fortalecendo a consciência sobre escrita e formação de palavras. Como os caracteres chineses são ideográficos e apresentam estrutura complexa, múltiplos traços e regras rígidas de sequência, representam um desafio significativo para estudantes brasileiros, cuja língua materna é alfabética. Frequentemente, dificuldades na escrita e na memorização geram ansiedade, afetando a motivação e o progresso geral na aprendizagem de chinês. Por isso, o ensino da ordem dos traços dos caracteres é considerado essencial no nível iniciante (THONGNET, 2025). O uso de vídeos curtos e imagens animadas aumenta a multimodalidade e a contextualização do *input*, reforçando a explicação visual. Esse ensino que combina etimologia e contexto cultural favorece a eficácia pedagógica, melhora a experiência dos estudantes na aprendizagem dos caracteres e torna as aulas mais atrativas.

A terceira etapa é a apresentação do texto, com duração aproximada de 18 minutos. Por meio de slides, quadro e leitura guiada, o professor ajuda os estudantes a identificar pontos linguísticos difíceis, utilizando explicações comparativas entre chinês e português, destacando diferenças lógicas na estrutura das línguas. Essas diferenças frequentemente levam a produções linguísticas que são corretas em português, mas não seguem a lógica chinesa, ou que, embora gramaticalmente corretas, soam pouco naturais, conferindo ao discurso do estudante uma forte marca de estrangeirismo. Além disso, esta etapa enfatiza a prática de estruturas com a partícula "的", combinando exercícios mecânicos e contextualizados para aprofundar a compreensão dos estudantes sobre os padrões frasais relevantes.

A quarta etapa refere-se à explicação de pontos linguísticos, com duração de 17 minutos. Utilizando slides, quadro, explicação oral e gestos, o professor aborda sistematicamente a estrutura "cor + 的 + substantivo" e reforça seu aprendizado por meio de estratégias visuais, como marcação de cores e sublinhados. Os estudantes praticam a produção de frases, como "calça branca" e "saia vermelha", desenvolvendo a habilidade de utilizar corretamente a estrutura, invertendo a ordem natural do português, em que o substantivo precede o adjetivo, e minimizando a interferência da língua materna.

A quinta etapa consiste em uma atividade de experiência cultural em RV, com duração de 15 minutos. Os estudantes exploram cenários de compras chineses no ambiente virtual, como lojas de roupas, ruas comerciais e provadores virtuais, observando modelos de vestuário, preços, cores e interações comunicativas. Nesta etapa, o professor deve integrar a cultura tradicional chinesa ao ensino, apresentando no RV roupas tradicionais como *qipao* e *hanfu*, bem como introduzindo sua origem, evolução histórica e estilos contemporâneos. As atividades de aprendizagem exigem que os estudantes descrevam dois a três itens observados no cenário virtual e, em duplas, realizem atividades de *role-play* com perguntas e respostas, promovendo a integração entre aprendizagem linguística e experiência cultural.

A sexta etapa refere-se à verificação da informação visual, com duração de 10 minutos. O professor, por meio de slides, quadro e perguntas orais, orienta os estudantes a revisitar os cenários e imagens do RV. Os estudantes descrevem personagens, roupas e acontecimentos, evocando a memória visual do vocabulário e consolidando a associação entre palavras e significados.

A sétima etapa consiste em exercícios de compreensão auditiva, com duração de 16 minutos. Utilizando áudios, vídeos, slides e o *Workbook*, os estudantes identificam frases, diálogos e pequenos textos, completando tarefas de verdadeiro/falso, lacunas e múltipla escolha. Conforme a necessidade, os materiais auditivos podem ser reproduzidos novamente, de acordo com o nível de compreensão dos estudantes.

A oitava etapa corresponde à prática oral, com duração de 17 minutos. Por meio de vídeos, objetos concretos e cartões de diálogo, os estudantes participam de simulações de situações de compra, praticando expressões como "怎么样 " e "好看吗 ", realizando *role-plays* em grupos de duas a quatro pessoas. Simultaneamente, realizam tarefas de descrição de cores e diálogos de compra, como "你想买什么？".

A nona etapa refere-se à conclusão e à atribuição de atividades para casa, com duração aproximada de três minutos. O professor, por meio de slides de resumo e explicações orais, conduz os estudantes na revisão do vocabulário e das estruturas frasais abordadas na aula. Em seguida, é proposto o trabalho de casa: observar roupas em casa ou em lojas e descrevê-las em chinês, além de preparar uma breve apresentação oral para a próxima aula.

Analisamos cada etapa do ensino e o uso das modalidades em cada uma delas, conforme mostrado na Tabela 3, sendo as modalidades visual e auditiva as mais utilizadas.

Tabela 3 – Distribuição Multimodal nas Etapas Pedagógicas

Etapa	Modalidade Visual (V)	Modalidade Auditiva (A)	Modalidade Cinestésica (C)	Modalidade Espacial (E)
1	Vs, Vi, Vo	Ap, Aa	Cg, Cc	Es, Ep
2	Vs, Vi, Vo	Ap	Cg, Cc	Es, Ep
3	Vs	Ap, Aa	Cg	Es
4	Vs	Ap	Cg, Cc	Es
5	Vs	Ap	Cg	Ep
6	Vs, Vi	Ap	Cc	Es, Ep
7	Vs	Ap, Aa	Cg	Es
8	Vs	Ap, Aa	Cg, Cc	Es, Ep
9	Vs	Ap	–	Ep

De acordo com estudos em psicologia sobre os mecanismos fisiológicos, as diferentes modalidades sensoriais humanas desempenham funções distintas na aquisição de informações, no reconhecimento de objetos e na manutenção da memória. No que se refere à obtenção de informações, a visão e a audição constituem os principais canais de percepção (CHEN, 2020).

Tabela 4 – Taxa de captação de informações pelos órgãos sensoriais

Sensação	Percentagem de recepção da informação / %
Visão	83,0
Audição	11,0
Olfato	3,5
Tato	1,5
Paladar	5,0

Fonte: CHEN (2020).

No processo de reconhecimento de objetos, o tempo necessário para descrevê-los verbalmente é o mais longo, enquanto o tempo gasto na observação direta é o mais curto, conforme mostrado na Tabela 5.

Tabela 5 – Tempo de percepção pelos órgãos sensoriais

Modo	Tempo utilizado / s
Descrição verbal	2,8
Descrição por linhas	1,5
Fotografia em preto e branco	1,2
Observação direta do objeto	0,7

Fonte: CHEN (2020).

Com base nos resultados das pesquisas acima, conclui-se que, ao se depararem com novos objetos para obter informações, os órgãos sensoriais da visão e da audição recebem a maior quantidade de informações, utilizando o menor tempo para a aquisição dessas informações. Quando visão e audição são utilizadas de forma combinada, é possível fortalecer a memória, fazendo com que ela se mantenha por mais tempo. Dessa forma, a plena utilização de tecnologias multimídia modernas e de plataformas online para a implementação do ensino multimodal de chinês permite que os estudantes aprendam mais, de forma mais rápida e com retenção mais duradoura dentro do tempo limitado de aula, aumentando a eficiência da aprendizagem.

O *design* do modelo de ensino multimodal de chinês descrito acima é proposto principalmente a partir da perspectiva da teoria multimodal, em combinação com a abordagem OBE e considerando o contexto do CLE no Brasil. De modo geral, o tipo de vídeo utilizado nas aulas de compreensão auditiva e produção oral, as modalidades de ensino adotadas e a sequência das etapas de ensino dependem dos diferentes públicos-alvo, dos materiais didáticos e dos objetivos de aprendizagem, não sendo fixos, mas abertos e flexíveis. Por exemplo, no

ensino de chinês avançado, a reprodução de um vídeo pode durar de 10 a 15 minutos, e o foco do professor estará no treino da expressão de trechos e textos, de modo que a proporção de tempo de cada etapa da aula naturalmente se ajusta, sendo a sequência das etapas determinada pelos objetivos de ensino estabelecidos.

Em síntese, para ministrar efetivamente uma aula de chinês integrada, é necessário que o professor planeje cuidadosamente a preparação pré-aula, a aplicação de tecnologias multimídia, a escolha e a articulação das modalidades, a criação de um ambiente comunicativo, os caminhos ideais de *input* e *output* linguísticos e o arranjo racional das etapas de ensino. Um planejamento meticuloso possibilita que o modelo de ensino do nível iniciante seja progressivamente aprimorado, atingindo resultados pedagógicos de excelência, mantendo a motivação dos estudantes sempre elevada, de modo que o aprendizado nos níveis intermediário e avançado continue engajante e não se torne monótono.

RECOMENDAÇÕES PEDAGÓGICAS

Com base na abordagem OBE, as recomendações pedagógicas seguintes enfocam estratégias para planejamento, avaliação e uso de recursos multimodais, garantindo um ensino centrado no estudante e alinhado com os resultados de aprendizagem.

PLANEJAMENTO INVERSO ORIENTADO PARA RESULTADOS

No âmbito da abordagem OBE, o planejamento didático deixa de centrar-se na apresentação linear dos conteúdos de ensino e passa a ser estruturado a partir dos resultados de aprendizagem, entendidos como aquilo que os estudantes devem ser capazes de realizar ao final do curso, adotando-se, assim, uma lógica de planejamento inverso do processo de ensino.

Nesse sentido, ao conceber o planejamento didático, o professor deve, em primeiro lugar, definir resultados de aprendizagem que sejam observáveis e passíveis de avaliação, tais como: a capacidade dos estudantes de empregar corretamente vocabulário relacionado com vestuário, estruturas de cor e expressões comunicativas frequentes em situações simuladas de compra, ou de descrever de forma simples objetos e situações observadas, articulando-as com o respetivo contexto cultural.

Uma vez definidos os resultados de aprendizagem, o professor deve proceder ao planejamento inverso dos métodos de avaliação e das atividades didáticas, assegurando que cada etapa do processo de ensino esteja diretamente orientada para a concretização dos resultados previamente estabelecidos. Por exemplo, tarefas de descrição e atividades de dramatização em cenários virtuais de compra, baseados em RV, não apenas constituem atividades de aprendizagem em si mesmas, como também funcionam como instrumentos de avaliação

das competências de produção oral e de compreensão cultural dos estudantes. A partir desse enquadramento, o professor pode então estruturar as diferentes fases das tarefas didáticas e selecionar, de forma intencional, recursos multimodais adequados, promovendo a articulação entre modalidades visuais, auditivas, corporais e espaciais, a fim de proporcionar oportunidades eficazes e suficientes de *input* e *output* linguístico.

O percurso didático da disciplina de Chinês Integrado de nível inicial não deve refletir apenas a sequência dos conteúdos a serem ensinados, mas sim evidenciar a correspondência funcional entre os resultados de aprendizagem, as atividades pedagógicas e os recursos multimodais mobilizados. As estratégias de ensino multimodal não constituem uma mera acumulação de tecnologias ou meios expressivos, mas sim escolhas pedagógicas orientadas pelos resultados de aprendizagem, cujo objetivo central é apoiar o estudante na progressão gradual da compreensão para o uso efetivo da língua, do *input* para o *output*.

AVALIAÇÃO INTEGRADA EM TAREFAS

A abordagem OBE enfatiza a analisabilidade dos resultados de aprendizagem, entendendo a avaliação não apenas como um instrumento de verificação dos resultados, mas sobretudo como um elemento central de promoção da aprendizagem. Nesse sentido, durante o processo de ensino, o professor deve conceber critérios de avaliação claros, específicos e operacionalizáveis, incentivando a participação ativa dos estudantes em práticas de autoavaliação, avaliação por pares e aprendizagem reflexiva. No contexto da disciplina de Chinês Integrado de nível inicial, a avaliação não deve ser realizada exclusivamente de forma unilateral pelo professor, mas integrada nas atividades pedagógicas, passando a constituir parte integrante do próprio processo de aprendizagem.

Na prática pedagógica, ao trabalhar vocabulário e expressões comunicativas relacionadas com "vestuário" e "compras", o professor pode conceber uma tarefa multimodal orientada para os resultados de aprendizagem, designada "dramatização e apresentação de cenários virtuais de compras". Antes do início da tarefa, os estudantes observam, por meio de recursos de RV ou de materiais audiovisuais, situações reais de interação em contextos de compra na China, incluindo a organização das lojas de vestuário, a disposição dos produtos, as formas de indicação de preços, bem como as expressões comunicativas e as normas culturais mais frequentes na interação entre clientes e vendedores. Esta fase fornece aos estudantes um *input* multimodal, visual, auditivo, textual e contextual que contribui para o estabelecimento de relações entre formas linguísticas, significados e contextos de uso, preparando-os para a produção linguística subsequente.

Em seguida, os estudantes são organizados aleatoriamente em pequenos grupos e, com base nos cenários de compra previamente definidos, elaboram breves roteiros de diálogo, simulando interações autênticas entre clientes e vendedores, tais como a consulta sobre modelos

e cores, a experimentação de roupas, a avaliação da adequação das peças e a finalização da compra. Durante a realização da tarefa, os estudantes devem mobilizar de forma integrada o vocabulário e as estruturas sintáticas trabalhadas na aula, como "cor + de + substantivo", "como é?", "fica bem?", articulando-as com recursos não verbais, incluindo gestos, expressões faciais, contacto visual e organização espacial, de modo a concretizar uma produção oral situada e contextualizada. Após a elaboração dos roteiros, os grupos podem optar pela apresentação presencial em sala de aula ou pela gravação em vídeo, permitindo uma representação mais completa do processo comunicativo.

Antes do início das apresentações ou gravações, o professor disponibiliza aos estudantes uma grelha de avaliação multidimensional claramente definida, que abrange critérios linguísticos (por exemplo, precisão lexical, naturalidade tonal e fluência da expressão), critérios não verbais (como a adequação dos gestos, das expressões faciais e da postura corporal) e critérios culturais (nomeadamente o uso apropriado de estratégias de cortesia e normas de interação). Após a conclusão da tarefa, os estudantes procedem à autoavaliação e à avaliação por pares com base nos critérios estabelecidos, discutindo, em pequenos grupos ou em contexto de turma, os pontos fortes e os aspetos a melhorar nas produções apresentadas.

Por meio deste processo avaliativo multimodal orientado para os resultados de aprendizagem, os estudantes passam a ter uma percepção mais clara da qualidade da sua produção linguística e desenvolvem, através da comparação e da reflexão conjunta, uma consciência progressivamente mais sólida das normas de uso da língua. Este tipo de abordagem avaliativa contribui para o desenvolvimento das competências metacognitivas e da consciência linguística dos estudantes, promovendo a transição de uma postura passiva de recepção de *feedback* para uma regulação mais autónoma do processo de aprendizagem, fazendo com que a avaliação se converta efetivamente numa parte constitutiva da aprendizagem.

AJUSTE MULTIMODAL ORIENTADO PELA REFLEXÃO PEDAGÓGICA

O *design* instrucional não constitui um plano fixo e imutável, devendo ser continuamente testado e ajustado durante a implementação. É necessário que o professor selecione e combine de forma estratégica os diferentes modos de acordo com o nível linguístico dos estudantes, o seu contexto cultural e os objetivos específicos da aula, a fim de aumentar a relevância e a eficácia pedagógica.

Na prática docente, ao ensinar conteúdos linguísticos relacionados com "compras" para estudantes do nível inicial, a investigadora experimentou inicialmente a utilização de vídeos de demonstração de cenários relativamente completos. O *feedback* em sala indicou que tais vídeos captavam eficazmente a atenção e motivação dos estudantes no início, mas alguns

alunos apontaram que a duração prolongada e a densidade de informação geravam dispersão de atenção, dificultando a apreensão dos pontos linguísticos essenciais. Este fenômeno evidencia que, embora os recursos multimodais possam contribuir positivamente para a aprendizagem, seu uso inadequado pode comprometer o efeito desejado.

Estudos prévios indicam que slides e vídeos, como importantes modos visuais, se utilizados de forma contínua e prolongada em aula, podem diminuir a concentração e o engajamento dos estudantes. Portanto, no planejamento do ensino multimodal, o professor deve evitar a dependência excessiva de um único modo, distinguindo claramente modos principais e auxiliares e valorizando a alternância e a coordenação entre diferentes modos a fim de otimizar os resultados de aprendizagem (Guichon; Tellier, 2017).

Com base nessa reflexão, na segunda rodada de aulas a investigadora ajustou o *design* instrucional: manteve-se o *input* em vídeo, porém com o conteúdo do cenário de demonstração reduzido, selecionando apenas trechos altamente relevantes para os objetivos de aprendizagem; além disso, a atividade, originalmente centrada na observação, foi transformada em uma tarefa de "dramatização em cenários virtuais de compras" com foco na produção, em que os estudantes foram orientados a elaborar e apresentar diálogos contextualizados dentro de um tempo limitado. Este ajuste preservou a autenticidade e os benefícios perceptivos proporcionados pelo *input* multimodal, ao mesmo tempo em que tornou a atividade mais focada na utilização linguística e na consecução dos resultados de aprendizagem.

Este caso pedagógico demonstra que, sob a orientação da abordagem OBE, o professor deve continuamente refletir sobre a eficácia do *design* instrucional e ajustar de forma flexível o conteúdo e os métodos de ensino de acordo com a resposta dos estudantes. O OBE enfatiza a centralidade dos resultados de aprendizagem, o que exige não apenas atenção ao "que foi ensinado", mas também ao "que os estudantes realmente aprenderam e se são capazes de aplicar a língua em contextos concretos". Para isso, recomenda-se que, após a implementação das aulas, o professor colete sistematicamente dados sobre a experiência dos estudantes em relação ao conteúdo, ritmo e configuração multimodal, por meio de questionários, breves entrevistas ou observações em sala; simultaneamente, deve trocar experiências com outros docentes para otimizar a seleção e o uso de recursos multimodais; além disso, o registro contínuo de momentos-chave e das respostas dos estudantes fornece evidências empíricas para ajustes em cursos futuros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto atual do ensino de CLE no Brasil, a articulação entre a OBE e a ADM revela-se fundamental para a construção de um modelo pedagógico centrado no estudante e orientado para o desenvolvimento de competências. Este estudo demonstra que, sob a orientação

dos princípios da OBE, a ADM pode funcionar como uma ferramenta central tanto para o planejamento didático quanto para a implementação em sala de aula, auxiliando o professor a estabelecer relações sistemáticas entre o contexto cultural, o contexto situacional e as formas linguísticas. Por meio da seleção e organização criteriosa das diferentes modalidades, torna-se possível otimizar a estrutura do *input* linguístico em um tempo letivo limitado, destacar os focos de aprendizagem e, assim, apoiar de maneira eficaz o desenvolvimento integrado das competências de compreensão e produção oral e escrita. A prática pedagógica indica que nem todas as modalidades precisam ser utilizadas simultaneamente. Ao contrário, o desenho didático deve ser orientado pela eficácia da aprendizagem, priorizando as modalidades-chave que mais contribuem para a concretização dos resultados pretendidos, de modo a evitar sobrecarga cognitiva e o uso ineficiente de recursos pedagógicos.

Além disso, o planejamento inverso e a avaliação multimodal baseada em tarefas desempenham um papel relevante na concretização dos objetivos de ensino. Ao integrar a avaliação em tarefas multimodais, os estudantes têm a oportunidade de demonstrar suas competências linguísticas em contextos comunicativos autênticos ou simulados, ao mesmo tempo em que fortalecem a consciência reflexiva por meio da autoavaliação e da avaliação entre pares. Paralelamente, é fundamental que o professor mantenha uma postura de reflexão profissional contínua, ajustando dinamicamente o desenho didático a partir do *feedback* dos estudantes e das condições reais da sala de aula, a fim de garantir a flexibilidade e a adaptabilidade do ensino multimodal.

Cabe salientar que o modelo de ensino multimodal de chinês proposto neste estudo baseia-se principalmente em experiências de prática docente e em análises de casos, o que indica a necessidade de validação e aperfeiçoamento adicionais. Pesquisas futuras poderão recorrer a experimentos pedagógicos, estudos longitudinais ou comparações intercurriculares para otimizar e difundir modelos de ensino multimodal adequados a diferentes objetivos pedagógicos e níveis de proficiência, contribuindo gradualmente para a consolidação de um paradigma de referência para cursos introdutórios de chinês e oferecendo subsídios práticos ao ensino de chinês no contexto brasileiro.

Em síntese, a integração entre OBE e ensino multimodal oferece ao ensino de chinês no Brasil um caminho viável centrado no estudante, orientado para o desenvolvimento de competências e atento tanto ao uso da língua quanto à compreensão cultural. Nesse sentido, "vencer a corrida de forma lenta e constante" não constitui uma estratégia conservadora, mas uma opção pedagógica racional, alinhada às condições reais do ensino de chinês no Brasil e às características dos seus estudantes.

REFERÊNCIAS

ADAMS, R.; KHOO, A. Implementing outcome-based education: cultural challenges and practical implications. **Educational Research**, London, v. 38, n. 2, p. 123–136, 1996.

CHEN, X. Design and research of teaching mode of Chinese audio-visual course based on multimodal theory framework. **Journal of Yunnan University (Natural Sciences Edition)**, Kunming, v. 42, n. S1, p. 116–122, 2020.

EDWARDS-GROVES, C. J. The multimodal writing process: Changing practices in contemporary classrooms. **Language and Education**, Abingdon, v. 25, n. 1, p. 49–64, 2011.

GAN, L. **An empirical study on the effects of multimodal teaching on English vocabulary acquisition**. Gannan Normal University (master's thesis), Ganzhou, 2012.

GUICHON, N.; TELLIER, M. **Teaching oral skills online: A multimodal approach.** Paris: Les Éditions Didier, 2017.

HU, Y. **Multimodal discourse analysis theory and its application in foreign language teaching**. Hefei: Anhui University Press, 2018.

JEWITT, C. **Multimodality and literacy in school classrooms.** London: Routledge, 2008.

JIANG, Y.; LIU, B. A multimodal discourse analysis of classroom discourse in teaching Chinese as a foreign language. **Journal of Wuyi University (Social Sciences Edition)**, Jiangmen, v. 22, n. 1, p. 88–95, 2020.

KRESS, G. R.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: The grammar of visual design**. London: Routledge, 1996.

LI, Y. The enlightenment of multimodal discourse analysis theory to international Chinese teaching. **Journal of Research on Education for Ethnic Minorities**, Beijing, v. 29, n. 5, p. 139–144, 2018.

LINGARD, B.; FEEHAN, C.; COOK, T.; TERRY, P. The consequences of outcome-based education: a critical perspective. **Educational Theory**, Hoboken, v. 53, n. 3, p. 329–350, 2003.

LIU, D.; FENG, L.; LIU, X. Enhancing the quality and effectiveness of undergraduate education for international students through OBE and POA approaches. **Heilongjiang Education (Higher Education Research and Evaluation)**, Ha'erbin, n. 7, p. 32–36, 2021.

LIU, J.; WANG, S. The application of multimodal discourse analysis in international Chinese vocabulary teaching. **Chinese Language Learning**, Jilin, n. 6, p.85-96, 2020.

POPHAM, W. J. **What's wrong and what's right with outcome-based education**. Alexandria, EUA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2001.

RYAN, J.; SCOTT, A.; WALSH, M. Pedagogy in the multimodal classroom: an analysis of the challenges and opportunities for teachers. **Teachers and Teaching**: Theory and Practice, Abingdon, v. 16, n. 4, p. 477–489, 2010.

SHIN, D.-S.; CIMASKO, T.; YI, Y. Development of metalanguage for multimodal composing: A case study of an L2 writer's design of multimedia texts. **Journal of Second Language Writing**, Amsterdam, v. 47, p. 1-14, 2020.

SPADY, W. D. **Outcome-based education: Critical issues and answers**. Arlington, VA: American Association of School Administrators, 1994.

THE NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies**: designing social futures. Haymarket: NLLIA Centre for Workplace Communication and Culture, 1995.

THONGNET, P. **Research on the survey of Chinese character writing errors and the compilation of workbooks for Thai primary school students at the elementary Chinese proficiency Level**. Southwest University (master's thesis), Chongqing, 2025.

UNSWORTH, L.; MILLS, K. A. English language teaching of attitude and emotion in digital multimodal composition. **Journal of Second Language Writing**, Amsterdam, v. 47, p. 1-17, 2020.

VARAPORN, S.; SITTHITIKUL, P. Effects of multimodal tasks on students' critical reading ability and perceptions. **Reading in a Foreign Language**, Honolulu, v. 31, n. 1, p.81-108, 2019.

WANG, H., ZHONG, J., LIU, Z., LONG, Z.; Chen, X. Teaching evaluation of mechanical manufacturing technology foundation course design based on OBE. **Education Teaching Forum**, Hebei, n. 51, p. 230–231, 2017.

WANG, Q. Application of "Internet+" Platform Based on OBE Concept in Teaching in Higher Colleges. **Journal of Hubei Open Vocational College**, Ha'erbin, v.34, n.15, p.22-23, 2021.

WANG, S.; LIU, J. Applying multimodal discourse analysis in international Chinese vocabulary instruction. **Chinese Language Learning**, Yanji, n. 6, p. 85–96, 2020.

YOUNG, M. The rise of outcome-based education and its implications for teacher professionalism. **Journal of Education Policy**, London, v. 17, n. 2, p. 137–161, 2002.

ZHANG, F.; PANG, R. Educational cooperation between China and Brazil: current situation, challenges, and prospects. **Sino-Ibero-American Interaction**, Beijing, v. 3, n. 1, p. 141–154, 2023.

ZHANG, Y. Passion or opportunity? The motivations behind Brazilians learning Chinese. **Critical Lines**, Brasília, v. 30, p. 1–21, 2024.

PORTUGUÊS E LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: UMA ANÁLISE SEMÂNTICA COMPARATIVA DAS FIGURAS DE PENSAMENTO E DE PALAVRA

Geovanna Cantanhede da Silva
Graduanda do Curso Letras-Libras (UFMA)

Maria de Jesus Santos e Santos
Graduanda do Curso Letras-Libras (UFMA)

Raissa da Silva Teixeira
Graduanda do Curso Letras-Libras (UFMA)

Teresa Cristina Lafontaine
Professora do Departamento de Letras (UFMA)

INTRODUÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais (Libras), reconhecida como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira desde 2002 pela Lei nº 10.436, tem sido alvo de pesquisas que buscam não apenas consolidar seu status linguístico, mas também ampliar sua compreensão como sistema complexo e autônomo. Nos últimos anos, os estudos sobre Libras têm contribuído significativamente para a inclusão social de pessoas surdas, ao promover a quebra de barreiras comunicativas e o respeito à diversidade linguística. Contudo, embora avanços importantes tenham sido conquistados, ainda persiste uma lacuna nas investigações acadêmicas voltadas à análise detalhada de sua estrutura semântica — elemento crucial para desvendar os mecanismos que sustentam sua expressividade e singularidade.

Nesse contexto, este trabalho dedica-se a explorar as Figuras de Pensamento e de Palavra na Libras, partindo de uma perspectiva comparativa com a Língua Portuguesa. Tais figuras, compreendidas como recursos linguísticos que ampliam a expressão de ideias e emoções, são amplamente estudadas em línguas orais, mas ainda carecem de investigações sistemáticas no âmbito das línguas de sinais, no contexto deste trabalho, da Libras.

A proposta aqui apresentada visa não apenas identificar equivalências semânticas entre os dois sistemas linguísticos, mas também destacar as particularidades estruturais da Libras, que a tornam capaz de articular conceitos abstratos e complexos com autonomia.

Para isso, adotou-se uma metodologia pautada em pesquisa bibliográfica, dialogando com autores como Bechara (2009), Fiorin (2014), Nunes (2013) e outros, cujas teorias sobre semântica e análise linguística fornecem subsídios para a compreensão das figuras de linguagem.

Os resultados obtidos evidenciam que, embora a Libras compartilhe funções expressivas similares às da Língua Portuguesa — como a construção de metáforas, antíteses e outras figuras —, sua gramática confere-lhe um caráter único, desafiando noções reducionistas que a subjugam a meros "gestos" ou adaptações de línguas orais.

Ao reconhecer essa autonomia, reforça-se a urgência de ampliar pesquisas na área da semântica da Libras, não apenas para fortalecer sua legitimidade como língua plena, mas também para subsidiar práticas educacionais, políticas públicas e instrumentos de acessibilidade que efetivem a inclusão da comunidade surda. Este estudo, portanto, além de contribuir para o arcabouço teórico sobre o tema, busca inspirar novos olhares sobre a riqueza linguística da Libras. A seguir, apresentamos o referencial teórico, cujas discussões acerca da gramática, especialmente da estilística, foram basilares para as descrições desses fenômenos na Libras. Assim, explicitamos os conceitos bem como evidenciamos, por meio de links de acesso, a manifestação das figuras de pensamento e de palavras na Libras a fim de identificar possíveis equivalências e destacando singularidades da língua de sinais.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

Figuras de linguagem, também chamadas figuras de estilo, "são recursos especiais de que se vale quem fala ou escreve, para comunicar à expressão, com maior intensidade e beleza" (Cegalla, 2000). Essas classificam-se em Figuras de palavras (ou tropos), Figuras de construção (ou sintaxe), Figuras de pensamento e Figuras de som.

No presente artigo, optou-se pela análise das figuras de palavras e de pensamento. A saber, figuras de palavras são recursos que envolvem substituição ou alteração do sentido das palavras, criando significados novos ou inesperados e figuras de pensamento referem-se ao modo de organizar ideias ou emoções, alterando a percepção lógica ou afetiva do conteúdo.

Evanildo Bechara (2009), um dos maiores linguistas e gramáticos brasileiros, conceitua que as figuras de palavras ocorrem quando há uma mudança no significado usual das palavras, gerando efeitos no discurso. Por sua vez, as figuras de pensamento alteram o significado das palavras para transmitir emoções, intensificar ideias ou criar efeitos de sentido.

O linguista e estudioso da estilística e análise do discurso, José Luiz Fiorin (2006), também aborda conceitos para as figuras de linguagem apresentadas neste artigo. Sendo que sua importância reside, principalmente, nos estudos sobre língua. Para esse autor, "as figuras de linguagem são recursos que alteram a significação do discurso, criando efeitos de sentido que vão além do literal, tornando a linguagem mais expressiva, estilística e, muitas vezes, mais persuasiva".

A gramática comparativa foi inicialmente concebida e desenvolvida por linguistas que buscavam entender as relações entre diferentes línguas, principalmente dentro de famílias linguísticas. Um dos primeiros e mais importantes teóricos do século XIX a desenvolver e a formalizar a gramática comparativa foi um linguista alemão Franz Bopp (1833).

Sob essa ótica, o principal objetivo da gramática comparativa é identificar padrões linguísticos, construir árvores genealógicas de línguas e compreender a evolução das línguas ao longo do tempo, ou seja, visa analisar semelhanças e diferenças entre idiomas para entender sua evolução.

Diante disso, o uso da gramática comparativa para fundamentar a pesquisa desta produção, justifica-se por ser uma metodologia usada para estudar como as línguas se assemelham ou diferem em termos de regras gramaticais. Isso pode incluir a comparação de regras de formação de frases, uso de tempos verbais, flexão de palavras, entre outros aspectos.

A gramática da Libras no nível semântico envolve o estudo dos significados das expressões e construções na língua de sinais. Nesse sentido, a semântica linguística trata de como os significados são atribuídos aos sinais e como as relações entre eles geram o sentido em diferentes contextos, ou seja, os sinais em Libras têm significados próprios, assim como palavras em línguas orais. Esses sinais podem ser considerados como unidades de significado, isto é, cada sinal em Libras é associado a um conceito, objeto, ação ou ideia, semelhante ao que acontece com palavras em português, inglês e outras línguas.

William Stokoe (1960), linguista americano, embora não tenha trabalhado diretamente com a Libras, foi fundamental para o reconhecimento das línguas de sinais como línguas plenas e completas. Desse modo, seus estudos sobre a semântica da Língua de Sinais Americana (ASL) contribuíram para estabelecer uma base teórica no que se refere ao entendimento das línguas de sinais em geral, o que inclui a Libras. Além disso, Stokoe ressalta que as línguas de sinais têm uma estrutura gramatical e semântica tão complexa quanto às línguas orais.

Diante disso, a análise comparativa realizada neste artigo, entre Português e Libras, envolve o estudo das semelhanças e diferenças estruturais e gramaticais entre essas duas línguas. É válido enfatizar que, apesar de ambas serem usadas para comunicação no Brasil, elas pertencem a famílias linguísticas diferentes. Assim, o português é uma língua oral-auditiva e escrita da família indo-europeia, enquanto a Libras é uma língua visual-espacial, pertencente à família das línguas de sinais e com uma gramática própria. Nessa perspectiva, apresentamos a seguir a análise comparativa entre Português e Libras das figuras de linguagem cuja explanação e demonstração é possível visualizar por meio de links.

FIGURAS DE PENSAMENTO

As figuras de pensamento são um tipo de figura de linguagem que afetam a interpretação da mensagem ao explorar ideias, emoções e formas de raciocínio. Elas criam efeitos de sentido por meio da organização do pensamento, realçando contrastes, exageros ou ambiguidades. Veremos a seguir as figuras de pensamento:

ANTÍTESE

A linguagem é um dos recursos mais poderosos da comunicação humana, permitindo expressar ideias, sentimentos e percepções de maneira rica e complexa. Dentro desse universo, as figuras de linguagem desempenham um papel fundamental na construção do significado e na criação de efeitos expressivos. Dentre elas, a antítese se destaca por seu uso na contraposição de palavras opostas, gerando impacto e intensificando o sentido das mensagens.

De acordo com Garcia, (1967, p. 99) "Antítese é a figura de retórica que consiste em se opor uma palavra à outra de sentido contrário. É um dos recursos de expressão mais empregados em todos os tempos, tanto na língua falada e popular quanto na literária e culta", sendo assim, consiste em aproximação de palavras de significados opostos, realçando o contraste entre elas.

No trecho escrito por Gregório de Matos, "de vossa alta clemência me despido; Se basta a vos irar tanto um pecado", nota-se que as palavras "clemência" e "irar" estão contrapondo-se. Fernando Pessoa no poema *ULISSES*, ao escrever, "o mito é o nada que é tudo", estabelece uma relação de antítese ao contrapor "nada" á "tudo".

Na Libras, a antítese pode ser marcada pelo uso de espaços opostos, ou seja, cada nominal pode ser relacionado a uma localização específica no espaço de sinalização. Então, além de ser associada a palavras, tal como ocorre na língua portuguesa, ou expressões e uso de sinais opostos, percebe-se uma característica peculiar da Libras, que é o uso da sinalização em lados contrários.

Na oração "em São Luís, de um lado há riqueza e do outro há pobreza", os sinais de "riqueza" e "pobreza", além de terem sentidos opostos, são realizados em espaços opostos. Ademais, percebe-se essa ocorrência em "a relação deles era de amor e ódio", onde os sinais de "amor" e "ódio" são sinalizados em lados opostos (Link I: https://youtu.be/lzbYihsnFBU).

PARADOXO

O paradoxo é uma figura de linguagem que consiste na associação de ideias opostas e contraditórias, mas em um contexto mais amplo, fazem sentido. Conceitualmente, é um tipo especial de antítese que apresenta-se quando dois termos de sentidos contrários estão ligados numa mesma unidade da frase, reunindo ideias contrárias, aparentemente inconciliáveis (Guimarães, 1988, p. 49).

Esse mesmo conceito apresentado por Guimarães, é aplicável à Libras, a saber que o espaço de sinalização, tal como na antítese, além dos sinais com sentido opostos, será utilizado. O paradoxo aparece frequentemente em diversas formas de expressão, desde a literatura até o discurso do dia a dia. Por exemplo no trecho do poema *Operário* em construção de Vinicius de Moraes, nos versos "sendo na sua liberdade, era a sua escravidão" (1960, p. 305), há uma oposição de ideias, pois quem é livre, não é escravo, implicando em um paradoxo. Esse exemplo na língua portuguesa ao ser usado na língua brasileira de sinais, seguindo a lógica de oposição, os sinais de "livre" e "escravo", serão sinalizados em espaços distintos. O cantor e compositor Nelson Coelho de Castro, em um de seus versos, traz como recurso linguístico, o paradoxo em "teu não é sim", que são ideias opostas e excludentes, mas que têm um significado dentro do contexto. Em Libras, essa frase ao ser interpretada, os sinais de "não" e "sim", terão contraposições no espaço de sinalização (Link II: https://youtu.be/ahSDcGdqkAE).

IRONIA

A ironia consiste em expressar uma ideia dizendo exatamente o contrário do que se quer comunicar. Seu principal objetivo é criar um efeito de humor. Essa figura de linguagem comumente é confundida com o sarcasmo, porém a ironia é utilizada visando destacar contradições ou críticas sutis.

A ironia é a figura de pensamento que sugere, através da entonação, do contexto, da contradição de termos, ao contrário do que as palavras ou orações parecem exprimir (Guimarães, 1988, p. 50).

A partir do conceito dessa figura de pensamento, pode-se perceber que na Libras, por ser uma língua visual espacial, a ironia será observada e evidenciada a partir da expressão fácil. Portanto, assim como na língua portuguesa, na Libras tem-se ocorrências de ironia, como por exemplo na oração "amo trabalhar aos finais de semana", além de observar o contexto situacional, nas línguas orais, o tom da voz pode ter ênfase e nas línguas sinalizadas, a ênfase será na expressão facial do sinalizante.

Outrossim, na oração “estudou tanto e tirou zero na prova”, onde há uma ironia, ou seja, uma crítica sutil, ao ser sinalizada, através da expressão facial, é possível perceber essa figura de pensamento (Link III: https://youtu.be/KOA5Lrnbujg).

APÓSTROFE

Segundo Faraco (2001, p. 576), a apóstrofe consiste na invocação ou interpelação do ouvinte ou do leitor da mensagem ou na invocação de pessoas ausentes, mortas, seres fantásticos, coisas inanimadas ou abstratas.

A apóstrofe é uma figura de linguagem caracterizada pela invocação direta de uma pessoa, entidade, objeto ou ideia personificada, geralmente com um tom emotivo ou enfático. É muito utilizado na literatura, na poesia e nos discursos para dar mais expressividade ao texto.

Na Libras, seguindo o conceito gramatical, a apóstrofe é usada para invocar, sendo assim os exemplos na língua portuguesa e na língua de sinais brasileira, podem ser os mesmos, pois ocorrem da mesma forma nas duas línguas.

A exemplo disso (Link VI), na oração, “Ó Deus, porque não me ligou”, aqui pode-se perceber que, ‘’óh Deus” está sendo usado como evocação conferindo-lhe um caráter emotivo, o que é perceptível a interpelação da mesma forma em Libras.

Um outro exemplo de apóstrofo está no trecho escrito por Olavo Bilac, “crianças! Não verás país nenhum como este: imita na grandeza a terra em que nasceste!” (1904, p. 115), aqui, “crianças” assume esse caráter de chamamento na oração e de igual forma na sinalização (Link IV: https://youtu.be/GLUKCmLpmxc).

PERSONIFICAÇÃO OU PROSOPOPEIA

A personificação ou prosopopeia é uma figura de linguagem pertencente ao grupo das figuras de pensamento. Sua função principal é dar vida a elementos que, naturalmente, não possuem atributos humanos, como sentimentos, fala ou ações conscientes. Segundo Cipro Neto, a prosopopéia ou personificação “consiste em atribuir características de seres animados a seres inanimados ou características humanas a seres não humanos” (2003, p. 558).

Na língua portuguesa, tem-se exemplos como, “as casas espiam os homens que correm atrás das mulheres” (ANDRADE 1999, p.13), às casas estão sendo atribuídas características humanas, ou seja, o ato de espiar. Assim como em “a água não pára de chorar” (Manuel Bandeira).

Na versão brasileira da história de Paul Scott "A árvore", é possível observar a prosopopeia em trechos que o intérprete personifica ações humanas à árvores, como por exemplo em "broto observando", "árvore simpática", "árvore com medo", "árvore aliviada", "árvore dormindo" e "árvore sorrindo" (Link V). Ao analisar o vídeo pode-se conferir a prosopopeia sendo sinalizada partindo de recursos intrínsecos das línguas de sinais, como os classificadores e a Ação Construída. Além disso, são muito presentes na sinalização as expressões não manuais. A mão representando o elemento árvore se mantém, enquanto as expressões se modificam mostrando os sentimentos ou estados da árvore.

A prosopopéia é uma ferramenta poderosa na comunicação, permitindo que idéias sejam transmitidas de forma mais vívida e emocional. Sua presença na literatura, na publicidade e no discurso cotidiano demonstra sua relevância e implicações. Com seu uso adequado, é possível enriquecer qualquer narrativa, tornando-a mais expressiva e envolvente (Link V: https://youtu.be/gm5A6cC7eqE).

EUFEMISMO

Assim como a prosopopéia contribui para tornar a comunicação mais expressiva, outras figuras de linguagem também desempenham um papel fundamental na construção do discurso. O eufemismo é um recurso linguístico que envolve a substituição de palavras ou expressões consideradas duras ou desagradáveis por outras mais brandas, com o objetivo de "atenuar os sentidos de determinados termos que geralmente são considerados demasiado fortes pelos falantes da língua" (Guimarães; Lessa, 1988, p. 51). Sendo assim, ele minimiza o impacto da ideia expressa, tornando-a mais delicada e socialmente aceitável.

Um exemplo clássico dessa figura de linguagem pode ser encontrado na obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis (2020, p. 19), no seguinte trecho: "[...] Agora, porém, que estou cá do outro lado da vida, posso confessar tudo". Aqui, o eufemismo está na expressão "outro lado", usada para substituir o termo "morrer". O autor opta por uma forma mais tranquila e poética de se referir à morte, suavizando seu impacto. Assim como no português, o eufemismo também ocorre na Libras. Nessa língua, um sinal ou uma frase podem ser substituídos por outros sinais com o objetivo de mitigar o impacto da mensagem (Link VI).

No primeiro exemplo "Nossa! Essa mulher não sabe de nada. A inteligência dela caiu". Aqui, a expressão "A inteligência dela caiu" substitui o ato de chamar alguém de "burro", tornando a afirmação menos ofensiva. No segundo exemplo, temos a sentença "Meu orgulho caiu porque eu precisei pedir desculpas a ela." A expressão "Meu orgulho caiu" ameniza a ideia de que a pessoa precisou superar o próprio orgulho para se desculpar, evitando dizer diretamente que precisou se humilhar ou se rebaixar.

Por fim, no último exemplo, aparece a frase “A vida acabou, futuro não há.” Nesse caso, “A vida acabou” é utilizada para substituir a palavra “morte”, assim como ocorre no português, suavizando o anúncio do falecimento de alguém.

Com esses exemplos, fica evidente que o eufemismo pertence às figuras de linguagem figuradas, ou seja, aquelas que fazem uso do sentido figurado. Ele altera o significado original da sentença ao substituir palavras ou expressões por termos mais brandos e menos impactantes. Dessa forma, o eufemismo desempenha um papel importante tanto no português quanto na Libras, permitindo uma comunicação mais delicada e socialmente aceitável (Link VI: https://youtu.be/iVurDJf-Vak).

GRADAÇÃO

Outra figura de linguagem que se destaca por sua relevância na construção do discurso é a gradação. Muito utilizada em textos literários, discursos e poesias, ela contribui para criar ritmo e enfatizar uma ideia. Pode ser empregada para narrar, descrever ou organizar argumentos “quando há uma sequência de palavras - sinônimos ou não - que intensificam uma mesma ideia” (Guimarães; Lessa, 1988, p.53) de maneira que o leitor sinta a progressão ou regressão da mesma. A gradação pode ocorrer de forma crescente (clímax) ou decrescente (anticlímax).

Esse recurso estilístico permite que o texto ganhe força ao construir um efeito de intensidade gradativa. Um exemplo de gradação pode ser encontrado na obra *Dom Casmurro*, de Machado de Assis (2019, p. 34), no seguinte trecho: “Uma tarde entrou em nossa casa, aflito e desvairado, ia perder o lugar, […] não podia sofrer a desgraça, matava-se.” Nas palavras “aflito”, “desvairado”, “matava-se” desse trecho, observamos a gradação na progressão lógica do emocional que vai da perturbação inicial até o impulso suicida, gerando assim, um clímax no que é narrado. Esses exemplos mostram como Machado de Assis utiliza a gradação para intensificar o impacto emocional da cena.

Na Libras, esse recurso pode ser observado nos exemplos (Link VII). No primeiro exemplo do vídeo, a frase sinalizada é “Todos nós nascemos, crescemos e morremos”. Essa construção apresenta uma gradação crescente, pois descreve o ciclo da vida em uma ordem natural e progressiva, indicando começo, meio e fim.

No segundo exemplo, temos a sequência “Eu abro o livro, leio e fecho novamente”. Aqui, a gradação ocorre na progressão lógica da ação: primeiro o livro é aberto, depois ocorre a leitura, e por fim ele é fechado. Esse tipo de estrutura torna a sinalização mais

visual e compreensível. Por fim, no último exemplo, observamos a frase "Meu desejo é namorar, noivar e depois casar". Essa sequência apresenta uma gradação das etapas de um relacionamento, indo do estágio inicial (namoro) até o compromisso definitivo (casamento) (Link VII: https://youtu.be/NRlX9gr7ghc).

FIGURAS DE PALAVRAS

As figuras de palavras são um tipo de figura de linguagem que enriquece a comunicação ao alterar o significado usual das palavras, criando novos sentidos por meio de comparações, associações ou substituições. Elas tornam a linguagem mais expressiva e criativa, sendo amplamente utilizadas na literatura e no cotidiano. Veremos a seguir as figuras de palavras:

HIPÉRBOLE

A hipérbole é uma figura de linguagem que ocorre quando há um exagero intencional de uma ideia ou sentimento. Esse recurso expressivo tem a função de ampliar ou diminuir de forma exagerada a realidade, tornando a mensagem mais enfática e expressiva (Bechara 2009).

Na literatura, encontramos um exemplo de hipérbole em *O Primo Basílio* (2017, p. 21), de Eça de Queirós: "— Minha querida filha, esta nossa casinha é tão honesta que é uma dor de alma ver entrar essa mulher aqui, com o cheiro de feno, do cigarro e do resto!...". Nesse trecho, a hipérbole está na expressão "dor de alma" exagerando o sofrimento moral que a presença de Leopoldina causaria, reforçando ainda mais o exagero da emoção vivida pela personagem, intensificando a carga dramática do momento.

Podemos observar esse recurso presente na libras (Link VII). No primeiro exemplo, a frase sinalizada é "Tô brocado!!". A hipérbole está na expressão "buraco na barriga", que exagera a sensação de fome para enfatizar sua intensidade.

No segundo exemplo do vídeo, temos a sentença "Ela é muito fofoqueira, tem a língua muito grande." Aqui, o último sinal da frase representa uma língua exageradamente longa, indicando que a pessoa fala demais. O exagero é proposital e reforça a ideia de fofoca constante.

Por fim, no terceiro exemplo, aparece a sinalização da frase "O casal se encontrou e ambos choraram desmedidamente." O sinal de chorar é feito diferente e com uma intensidade maior, indicando que o casal derramou muitas lágrimas, sem controle, demonstrando claramente o uso da hipérbole (Link VIII: https://youtu.be/aUlrzoIEqgM).

METÁFORA

Assim como a hipérbole intensifica uma mensagem por meio do exagero, a metáfora permite criar novas interpretações ao associar dois elementos diferentes. Ela é uma figura de linguagem que consiste em empregar uma palavra ou expressão em um sentido diferente do usual, criando uma relação implícita de semelhança entre dois elementos. Ela ocorre quando há uma comparação subentendida, sem o uso de termos comparativos exemplo de "como", "tal qual" ou "parece" (Bechara 2009).

Na literatura, encontramos um exemplo de metáfora no livro *A hora da estrela*, de Clarice Lispector, no qual a personagem principal, Macabéa, é frequentemente associada a elementos vegetais e orgânicos, reforçando sua condição de invisibilidade social. Isso se evidencia quando a narradora afirma que "ela era capim" e que "Era apenas fina matéria orgânica" (Lispector, 2020, p. 27 e 34), representando uma vida anônima, repetitiva, quase invisível, que cresce à margem, sem brilho, mas ainda assim resistente.

Podemos observar na Libras o uso da metáfora em algumas expressões. No primeiro exemplo apresentado (Link IX), vemos a sinalização da frase "Nossa! A sinalização dela é inferior". O último sinal utilizado não possui uma correspondência exata em português, mas transmite a ideia de que a sinalização da pessoa é ruim ou abaixo do esperado, criando um efeito metafórico.

No segundo exemplo, temos a frase "Nossa! Essa mulher não sabe de nada. A inteligência dela caiu." Aqui, a metáfora ocorre na ideia de que "a inteligência caiu", sugerindo que a pessoa é burra. Essa construção visual na Libras reforça o significado figurado, transmitindo a mensagem de forma mais impactante. Dessa maneira, a metáfora desempenha um papel fundamental na comunicação, tornando a linguagem mais expressiva e rica em significados (Link IX: https://youtu.be/Oocf9YZ4c3c).

COMPARAÇÃO

A comparação é uma figura de linguagem que estabelece uma relação explícita de semelhança entre dois elementos, por meio de conectivos comparativos exemplo de "como", "tal qual", "assim como", "que nem", entre outros. Diferente da metáfora, a comparação torna a semelhança direta e evidente. Podemos ter dois tipos de comparação: a simples, onde a comparação é feita entre dois elementos de um mesmo universo e a metafórica ou símile que é a comparação com elementos de universos diferentes (Guimarães; Lessa, 1988, p.4-5).

Um exemplo claro dessa figura de linguagem pode ser apreciado ainda na obra *A Hora da Estrela*, de Clarice Lispector (2020, p. 16): "Ela era como uma cadela vadia, teleguiada apenas por si mesma" onde o termo comparativo "como" significa a solidão e instinto de sobrevivência animal da protagonista Macabéa.

Vejamos a seguir também o uso da comparação na libras. No primeiro exemplo (Link X), vemos a frase: "Ele é corajoso igual a um leão". Aqui, a comparação está em associar a coragem da pessoa à de um leão, animal frequentemente relacionado à bravura e destemor. No segundo exemplo, temos a frase: "Sou como uma semente germinando em vaso. Crescendo e crescendo. Até me tornar uma árvore." Nesse caso, a comparação entre o crescimento pessoal e o desenvolvimento de uma planta sugere um processo gradual de amadurecimento e evolução (Link X: https://youtu.be/Z9L9di7vgs0).

METONÍMIA

A metonímia, um dos mecanismos de substituição semântica mais recorrentes, refere se à substituição de um nome por outro, com base em uma relação de proximidade entre os dois termos. Essa substituição pode ocorrer de diferentes formas, como a substituição do autor pela obra, do produto pela marca, do efeito pela causa e do continente pelo conteúdo. Exemplos clássicos incluem a frase "Você já leu Clarice Lispector?", onde "Clarice Lispector" substitui suas obras, ou "Essa receita pede leite Moça?", em que a marca é utilizada para se referir ao produto genérico. Fiorin (2014) destaca que a metonímia não se restringe à linguagem verbal, sendo observada em outras formas de comunicação, como a visual. Ainda segundo esse autor, a utilização de signos metonímicos pode ser vista, por exemplo, "em placas indicativas, onde objetos como talheres, uma taça ou uma ducha são usados para representar conceitos mais amplos como "restaurante", "bar" ou "local de banho"", respectivamente. No contexto das Línguas de Sinais, a metonímia se manifesta com particularidade, sendo observada na utilização de sinais específicos que fazem referência a partes de um objeto ou conceito para representar o todo. Wilcox, Wilcox e Jarque (2004) ressaltam que sinais metonímicos frequentemente possuem alto grau de iconicidade, sendo baseados em características específicas do referente.

Em seus estudos, Nunes (2014) destaca alguns exemplos de sinais metonímicos em Libras. Tais exemplos incluem os sinais para "CASA" (onde o sinal de telhado é utilizado para representar a casa como um todo), "INES" (onde a elevação estrutural do prédio é enfatizada para simbolizar o edifício) e "MOTO" (com o sinal para guidão representando o veículo). Da mesma forma, o sinal usado para leite condensado faz uso do nome da marca para referir-se ao produto, indicando uma metonímia. Veja exemplos disponíveis no link XI (Link XI: https://youtu.be/14y0Xx_tWm8).

PERÍFRASE (OU ANTONOMÁSIA)

Além da metonímia, a perífrase (ou antonomásia) é outro mecanismo linguístico de substituição, embora de forma diferente. A perífrase envolve o uso de uma expressão ou uma referência descritiva para substituir um nome.

Cabe lembrar que a perífrase se refere a locais e animais, enquanto a antonomásia que é um tipo específico de perífrase refere-se unicamente a pessoas. Alguns exemplos clássicos de perífrase e antonomásia incluem "A Cidade Luz" para referir-se a Paris, "Rei da selva" para leão, "Rei do futebol" para Pelé e "Rei do Cangaço" para Lampião, respectivamente.

Na análise linguística da Libras, a perífrase ou antonomásia também podem ser identificadas do mesmo modo que na língua portuguesa, tal como nos exemplos "você conhece São Luís, a capital do reggae?" (link XII), onde a expressão *capital do reggae* é utilizada para se referir a São Luís" e "você conhece a Xuxa, Rainha dos Baixinhos?" (link XIII) onde a expressão *rainha dos baixinhos* é usada para referir-se à figura pública Xuxa (Link XII: PERÍFRASE https://youtu.be/J2nQYauUkNY Link XIII: ANTONOMÁSIA https://youtu.be/RbDYvoSpx8I).

CATACRESE

A catacrese, por sua vez, refere-se ao uso impróprio ou adaptado de uma palavra ou expressão devido à falta de um termo específico para designar ou dar significado a algo. Exemplos disso incluem "ficar de quarentena três meses", onde o termo "quarentena" perde sua relação original com o número 40, ou "ganhar mesada semanal", em que o conceito de mesada, originalmente relacionado a pagamentos mensais, é estendido para o contexto semanal. Além do uso comum no cotidiano, podemos observar o emprego da catacrese no poema de Paulo Paes, conforme trecho a seguir:

> "Ninguém coça as costas da cadeira/ Ninguém chupa a manga dacamisa./ O piano jamais abana a cauda./ Tem asa, porém não voa, a xícara./ De que serve o pé da mesa se não anda?/ E a boca da calça se não fala nunca?/ Nem sempre o botão está em sua casa./ O dente de alho não morde coisa alguma". (Paes, 2013).

Na Libras, embora esta seja uma língua visual, também é possível identificarmos marcadores equivalentes para o uso da catacrese da mesma forma em que são empregados na língua portuguesa. Conforme apresentado abaixo, no link de acesso XIV, as expressões "Dente de alho" e "A asa da xícara" são exemplos do uso da catacrese (Link XIV: https://youtu.be/bfU1_T7jtnc).

SINESTESIA

A sinestesia, outra figura de linguagem, envolve a transferência de percepções sensoriais de um sentido para outro, criando uma fusão de impressões sensoriais com grande poder sugestivo. Essa figura de linguagem é bastante utilizada na literatura, principalmente pelos poetas simbolistas.

Um exemplo clássico de sinestesia é a frase "sua voz doce e aveludada era uma carícia em meus ouvidos", na qual se misturam sensações auditivas, gustativas e táteis. Fiorin (2014) observa que "a sinestesia pode ocorrer de maneira visual, como quando a sensação de gelado (tátil e gustativa) é representada por uma garrafa suada (visual)". Além disso, é comum observarmos o uso dessa figura de linguagem em propagandas de redes de bebidas e fast-food, intensificando o discurso persuasivo.

Enquanto na língua oral, tendo como ponto de comparação a língua portuguesa, é fácil de identificar a sinestesia, já na Libras não é possível identificá-la, uma vez que estamos tratando de uma língua visual, na qual tem-se a abdicação de um dos sentidos sensoriais que, conceitualmente, é essencial para a construção da figura de linguagem sinestesia e, além disso, na tentativa de buscar uma equivalência traria uma descaracterização do sentido subjetivo apresentado pelo uso dessa figura de lingua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise comparativa entre as figuras de linguagem no português e na Libras demonstra que, apesar das diferenças estruturais entre essas línguas, há uma equivalência significativa nos recursos expressivos utilizados para construir significados além do sentido literal. Assim como no português, a Libras faz uso de mecanismos como metáforas, hipérboles e metonímias para intensificar a comunicação, adaptando-se à sua natureza visual e gestual da língua. Essa correspondência reforça a ideia de que a criatividade e a expressividade são elementos universais da linguagem, independentemente do seu meio de manifestação.

Essas figuras de linguagem não apenas enriquecem a expressão verbal, mas também se estendem a outras modalidades de comunicação, como na Libras em sua modalidade visoespacial, ampliando o entendimento sobre as possibilidades semânticas no uso da linguagem. O estudo dessas figuras e suas manifestações em diferentes contextos linguísticos, como a Libras, proporciona uma compreensão mais profunda sobre a flexibilidade e a riqueza da comunicação humana.

Diante disso, torna-se essencial a continuidade de pesquisas na área da semântica, especialmente no que se refere à Libras e a outras línguas sinalizadas. Investigar como os falantes

surdos constroem e interpretam sentidos figurados contribui não apenas para o aprimoramento do ensino da Libras, mas também para a valorização dessa língua como um sistema completo e dinâmico. Dessa forma, o aprofundamento da pesquisa semântica não apenas expande o conhecimento linguístico, mas também reforça a importância da diversidade linguística na construção de sociedades mais inclusivas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antologia poética**. Organizada pelo autor. 44. tir. Rio de Janeiro: Record, 1999.

ASSIS, Machado de. **Dom Casmurro**. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2019.

ASSIS, Machado de. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. Chapecó, SC: Ed.UFFS, 2020.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 38. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BILAC, Olavo. **Poesias infantis**. 18.ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1904.

BOPP, Franz. **Über das Konjugationssystem der Sanskrit Sprache in Vergleichung mit jenem der griechischen, lateinischen, persischen und germanischen Sprache.** Berlin: Reimer, 1833.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 49. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2020.

CIPRO NETO, Pasquale. **Gramática da língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2003.

CUNHA, Celso; BECHARA, Evanildo. **Nova gramática do português contemporâneo.** 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FARACO, Carlos Emílio. **Gramática**. 19. ed. São Paulo: Ática, 2001.

FIORIN, José Luiz. **O ensino de língua portuguesa: leitura, produção e interpretação de textos**. [S. l.]: [s. n.], 2006.

FIORIN, José Luiz. **Figuras de retórica**. São Paulo: Contexto, 2014.

GARCIA, Othon Moacyr. **Comunicação em prosa moderna**. 27. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GUIMARÃES, Hildebrando S. **Figuras de linguagem: teoria e prática.** 3. ed. São Paulo: Atual, 1988.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. 1. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

MAIA, Gislene Karla Pires. **O uso da Libras sob a perspectiva das figuras de linguagem**. 2023. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2023.

NUNES, Valéria F. **Narrativas em Libras**: análise de processos cognitivos. Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras. Rio de Janeiro, 2013.

PAES, José Paulo. **Inutilidades**. 2013. publicado por Águia das Letras. Recanto das Letras. Disponível em: https://www.recantodasletras.com.br/poesias/4555931. Acesso em: setembro de 2025.

QUEIRÓS, Eça de. **O primo Basílio**. Brasília: Universidade de Brasília, Biblioteca Digital e Sonora, 2017.

STOKOE, William C. **Sign language structure:** an outline of the visual communication systems of the American deaf. Linstok Press, 1960.

MORAES, Vinicius de. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1960.

WILCOX, Sherman; WILCOX, Phyllis Perrin; JARQUE, Maria Josep. **Mappings in conceptual space:** metonymy, metaphor, and iconicity in two signed languages. In: Jezikoslovlje, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 139-156, 2004.

IMPACTOS DAS EXPERIÊNCIAS TRANSFORMADORAS DE MOBILIDADE INTERNACIONAL: REFLEXÕES A PARTIR DE RELATOS DE ESTUDANTES BRASILEIRAS

Milenna Brun
Profa. Titular Plena
Dra. em Didactologia de Línguas e Culturas Estrangeiras/Paris 3 (UEFS)

Leila Santos Pereira
Licenciada em Letras-Inglês (UEFS)

Maria Eduarda Santana dos Santos
Licencianda em Letras-Inglês (UEFS)

INTRODUÇÃO

Embora o processo de internacionalização do ensino superior não esteja restrito à Mobilidade Acadêmica Internacional, esta tem se consolidado como uma prática visivelmente central capaz de proporcionar a discentes e docentes **experiências de alto impacto** (EAI) que ultrapassam o ambiente acadêmico tradicional. Nesse contexto, a estadia em outro país pode favorecer não apenas o desenvolvimento de competências linguísticas e interculturais, mas também a (re)construção identitária dos participantes.

Neste artigo temos como objetivo analisar dois relatos de experiência de mobilidade internacional (EMI) de estudantes de graduação para compreender como esse processo pode ser considerado uma experiência transformadora, catalisadora de crescimento pessoal, de autonomia e de maturação cognitiva. Ao integrar perspectivas da internacionalização do ensino superior e da linguística aplicada, buscamos compreender como as experiências de viver em um contexto cultural distinto com intuitos acadêmicos contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa e da identidade plurilíngue.

Partimos da premissa de que a mobilidade internacional (MI) de estudantes de graduação pode funcionar como uma EAI, na qual as perspectivas da linguística aplicada, da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem experiencial se cruzam para analisar a aprendizagem transformadora e o aprimoramento das competências globais na pesquisa sobre a internacionalização do ensino superior.

O trabalho está estruturado em quatro seções. Inicialmente, apresentamos uma revisão teórica à luz da linguística aplicada, psicologia do desenvolvimento e aprendizagem experiencial. Na segunda seção, delineamos a metodologia utilizada para análise de relatos de experiência. Em seguida descrevemos os resultados obtidos através das narrativas, divididas

em subseções, a partir das quais se interpõem reflexões articuladas com as teorias que dão suporte ao artigo. Por fim, apresentamos as considerações finais de modo a entender como as experiências selecionadas reiteram a mobilidade acadêmica como catalisadora de aspectos como autonomia, autoconfiança, adaptabilidade e capital simbólico.

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico deste trabalho, fundamentado nos campos da linguística aplicada, da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem experiencial, explicita o conceito de experiências de alto impacto e os resultados de pesquisas sobre os impactos transformadores da mobilidade acadêmica internacional.

No mundo cada vez mais globalizado, é comum que as demandas formativas sejam ampliadas. Os avanços recorrentes engatilham a necessidade de que instituições de ensino superior elaborem estratégias de integração de seu corpo docente, discente e operacional. Considerando que a internacionalização do ensino superior surgiu como um forte catalisador de práticas de inserção de estudantes no mundo globalizado, a mobilidade acadêmica internacional se destaca neste processo, como uma experiência de alto impacto que possibilita o desenvolvimento de aspectos interpessoais e intrapessoais exercendo impacto significativo na etapa formativa da graduação.

Kuh (2008) definiu e sistematizou um conjunto de práticas educacionais capazes de promover níveis elevados de aprendizagem e de engajamento dos estudantes do ensino superior, o qual ele denominou Práticas de Alto Impacto (*High-Impact Educational Practices - HIPs*). Elas são atividades que contribuem para o desenvolvimento de aprendizagens significativas e profundas que trazem benefícios consistentes para os estudantes. Podem ser caracterizadas como práticas que: (1) exigem considerável investimento de tempo e de esforço; (2) facilitam interações entre diferentes membros da comunidade acadêmica (discentes, docentes, pares); (3) permitem frequência de *feedback*; (4) possibilitam oportunidades de aplicar conhecimentos em contextos reais; e (5) promovem processos reflexivos que favorecem a integração das aprendizagens ao longo da trajetória acadêmica. Estágios, iniciação científica, comunidades de aprendizagem e mobilidade estudantil internacional são listados como algumas dessas práticas.

O estudo de Marttinen et al. (2022) demonstra que participantes de programas de MI apresentam pontuações mais altas em indicadores associados a práticas educacionais de alto impacto. Lee et al. (2022) investigaram o impacto de experiências acadêmicas internacionais no sucesso estudantil por meio de um estudo longitudinal com mais de 47.000 estudantes universitários. Os resultados indicam que a participação em programas do gênero está associada a melhorias no desempenho acadêmico e reforça o seu potencial como estratégia de alto impacto.

A literatura científica já estabeleceu os múltiplos benefícios das experiências de MI com objetivos acadêmicos. Foi demonstrado, por exemplo, que ir para o exterior melhora as competências interpessoais dos estudantes (Meya e Suntheim, 2014), as perspectivas de carreira (Di Pietro, 2015; Parey; Waldinger, 2011), a aquisição de novas competências e o desempenho acadêmico (Wang et al., 2020), a adaptabilidade cultural (Williams, 2005) e a sensibilidade intercultural (Brown, 2009).

A aprendizagem transformadora e o empoderamento são frequentemente identificados em estudos sobre MI em diversos contextos. Esses apontam que os alunos vivenciam maior autoconhecimento, empoderamento e transformação da identidade por meio dessa experiência (Zanchetta et al., 2013; Azevedo Vitti, 2018; Colegado, 2024). Os incidentes críticos também funcionam como catalisadores da aprendizagem. Experiências como choque cultural, discriminação ou adaptação a novos ambientes são descritas como gatilhos para a transformação, levando à maturidade, à autoconfiança e a uma visão de mundo mais ampla.

A competência intercultural e a aprendizagem de línguas também são consistentemente sinalizadas tanto como desafios quanto como resultados, sendo as barreiras linguísticas consideradas impedimentos à integração acadêmica e social (Oliveira; Freitas, 2017; Pereira et al., 2017; Carvalho et al., 2016). Contudo, diversos estudos revelam que a aquisição da linguagem vai além da aprendizagem formal, incluindo a adaptação a novos estilos de comunicação e o desenvolvimento da sensibilidade intercultural (Colegado, 2024; Mendes Santos; Castro, 2023). A língua desempenha um papel na formação identitária e é apresentada como uma ponte para a aculturação e o desenvolvimento da identidade, particularmente em estudos com foco em linguística aplicada (Azevedo Vitti, 2018; Ferreira; Carreira; Botelho, 2017).

As experiências de mobilidade também contribuem para o desenvolvimento acadêmico e profissional. Estudantes de diversos cursos e origens sociais observaram melhorias em suas habilidades profissionais a partir da exposição a novos ambientes pedagógicos e profissionais (Ferreira; Carreira; Botelho, 2017; De Oliveira Medeiros; Da Silva Andrade, Passos, 2017; Mendes Santos; Castro, 2023).

O desenvolvimento de estratégias de adaptação é descrito como um processo de superação de desafios e como um fator de contribuição para a capacidade de resiliência, para o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas e para a construção de uma perspectiva mais crítica sobre as culturas de origem e de acolhimento. Os desafios mais declarados são acadêmicos (diferenças pedagógicas), sociais (discriminação, isolamento), práticos (burocráticos, financeiros) e emocionais (saudades de casa, ansiedade). Os estudantes também registram estratégias de adaptação, tais como desenvolver habilidades linguísticas, formar redes de pares e buscar apoio institucional (Silva Peralta; Rompato; Oliveira; Freitas, 2017; Cairns et al., 2021).

As redes sociais e os sistemas de apoio são destacados como cruciais para uma adaptação bem-sucedida. O apoio de pares, a mentoria docente e os serviços institucionais são apontados como importantes para maximizar os benefícios da mobilidade (Oliveira; Freitas, 2017; Silva Peralta; Rompato; Mendes Santos; Castro, 2023). Diversos estudos constatam lacunas no apoio institucional, especialmente na reintegração de estudantes que retornam e no aproveitamento de suas experiências para a "internacionalização em casa" (Baranzeli et al., 2020; Da Cunha; Raschke, 2019, Brun, Andrade; Soares, 2024).

Estas estratégias de construção de identidade "estão associadas com a implementação do processo de reflexividade, fenômeno intensificado na situação de mobilidade internacional" (Brun, 2021, p. 1602) As histórias dos estudantes internacionais revelam os caminhos através dos quais eles constroem conscientemente identidades culturais multidimensionais a partir de suas experiências de mobilidade. Segundo Young et al. (2014), Participantes de programas de MI renegociam sua identidade pessoal em um processo contínuo na medida em que experimentam emoções, cognições e comportamentos na situação de estudante internacional. Phelps (2016) relatou o sentimento de multiplicidade, ambiguidade e fluxo no seu sentido de eu, de pertencimento e de propósitos em estudantes internacionais.

METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa para a análise de dois relatos de experiência de mobilidade acadêmica internacional realizados por estudantes de graduação do curso de Licenciatura em Letras-Inglês. As duas discentes participaram como voluntárias em uma pesquisa sobre aspectos psicoculturais da EMI em sua universidade[1] e foram entrevistadas antes e após a estadia. Ao retornarem ao Brasil, escreveram sobre suas vivências durante 12 semanas consecutivas, no segundo semestre de 2025, a partir de um roteiro semiestruturado organizado em torno de dez temas sobre a experiência. As narrativas foram selecionadas por apresentarem descrições detalhadas das vivências, desafios e aprendizagens decorrentes da mobilidade.

Utilizou-se a análise temática para a interpretação das narrações, com o objetivo de identificar elementos que evidenciem o impacto da experiência na construção da identidade, no desenvolvimento da competência linguística e no amadurecimento pessoal. A abordagem comparativa entre as duas perspectivas permitiu ainda destacar semelhanças e diferenças nas trajetórias e aprendizagens das estudantes, enriquecendo a discussão sobre a mobilidade como EAI no ensino superior.

1 Estudo das políticas e perspectivas linguísticas educacionais e psicoculturais nos programas de internacionalização, mobilidade e cooperação internacional na UEFS, coordenado pela Profa. Milenna Brun. Projeto de pesquisa aprovado pelo CEP/UEFS 3.342.250 e 5046278E2 e pela Resolução CONSEPE 080/2019).

A análise temática, como método qualitativo de exame de dados narrativos, teve como objetivo identificar padrões e significado recorrentes. Após sucessivas leituras dos depoimentos, trechos relevantes foram codificados em três categorias, representando ideias, sentimentos, comportamentos ou eventos expressos pelas narradoras nos momentos anterior, durante e posterior à estadia.

A categoria "antes da estadia" contemplou três indicadores: motivação, escolha do destino e preparação. A categoria "durante a estadia" foi organizada em cinco indicadores: primeiras impressões, vida acadêmica, adaptação cultural, socialização e *networking*, desafios e superações. Por fim, a categoria "após a estadia" reuniu três indicadores: impacto pessoal e acadêmico, momentos inesquecíveis, além de conselhos e recomendações.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A narrativa autobiográfica foi orientada por um roteiro com os seguintes temas: Motivação, Destino e Preparação, Primeiras Impressões, Vida Acadêmica, Adaptação Cultural, Socialização e *Networking*, Desafios e Superações, Impacto Pessoal e Acadêmico, Momentos Inesquecíveis e Conselhos e Recomendações.

As duas discentes (que chamaremos de Aline e Beatriz) cursavam o 6º semestre do curso de Licenciatura em Letras-Inglês quando viajaram para Portugal com uma bolsa de intercâmbio financiada pelo Programa de Bolsa de Mobilidade Internacional.

Os resultados são apresentados a partir de uma análise temática organizada nos três momentos-chave da experiência.

ANTES DA ESTADIA: MOTIVAÇÃO, ESCOLHA DO DESTINO E PREPARAÇÃO

A motivação para participar de uma EMI surgiu para ambas ainda na adolescência, a partir do desejo de viajar e conhecer outras realidades, e foi desencadeada por eventos específicos: para Aline, o relato de uma EMI de um ex-intercambista durante sua visita à Feira de Graduação da universidade, ainda no ensino médio; e, para Beatriz, a leitura, com uma amiga, da série *Fazendo meu Filme,* da escritora Paula Pimenta:

> "eu desejava aprofundar o conhecimento em diferentes temáticas, fortalecer meu currículo, amadurecer e, se possível, desbravar alguns caminhos da Europa com meus próprios pés" (Beatriz, p.1, 2025).

> "Durante minha infância e adolescência, tive contato com diversas produções audiovisuais internacionais (músicas, séries, filmes), cruciais para que eu

> entendesse que, além do espaço que me cercava, existia um mundo vasto e diverso" (Aline, p.1, 2025).

Dentre as motivações, é possível notar a influência do avanço no acesso à informação e no recorrente contato com a migração e imigração de ideais e vivências, que levam os estudantes a notarem e desejarem tais experiências. Ainda, como fica evidente no relato de Beatriz, fatores como sucesso estudantil (como fortalecimento de currículo) são fortes fatores engajadores da busca pelo aperfeiçoamento no espaço internacional, como uma forma de prestígio.

Quanto à escolha do país de destino, essa foi bastante racional para ambas, revelando critérios como língua, custo de vida, número de vagas e currículo; aspectos que, mais tarde, influenciaram diretamente a experiência de ambas:

> "Um dos meus principais critérios foi garantir que a bolsa seria suficiente para subsidiar o meu custo de vida, uma vez que não possuiria qualquer outro apoio financeiro além da bolsa recebida pela minha universidade no Brasil. Ademais, entendi que seria positivo apostar em uma universidade que oferecesse mais vagas, assim, teria a possibilidade de dividir a experiência de intercâmbio com colegas da minha universidade de origem e amenizar o medo de estar sozinha em um país desconhecido, bem como ter auxílio com questões burocráticas e de contexto social" (Aline, p.1, 2025).

> "A escolha do meu destino de intercâmbio perpassou, primeiramente, o idioma. Enquanto estudante de Licenciatura em Letras-Inglês, desejava ir para um país falante de língua inglesa ou portuguesa. Depois de analisar os destinos disponíveis, optei por Portugal e, ao pesquisar o perfil das instituições de recepção, escolhi a Universidade de Évora como minha primeira opção. A segunda mais antiga universidade do país parecia integrar tradição, cultura e arte; pontos que me chamaram a atenção no currículo do curso de Línguas e Literaturas" (Beatriz, p.1, 2025).

No período de preparação, observa-se que as escolhas das estudantes foram feitas de acordo com suas realidades sociais e contextuais e indubitavelmente cuidadosas, o que revela, desde o início, o processo de adaptação cultural, seja ele no desenvolver da capacidade de gerenciar dinheiro em uma moeda diferente, ou possuir habilidades linguísticas suficientes, ambos aspectos importantes para a adaptação.

As estudantes descrevem a preparação para a viagem com um misto de expectativa positiva, ansiedade em relação à experiência e estresse, relacionado a questões burocráticas, financeiras e administrativas:

> "A preparação da documentação necessária para toda a candidatura envolveu a escrita de planos de estudo, pedido de carta de recomendação, obtenção de passaporte e, como mais burocrática, a solicitação do visto. Além de toda a preparação documental, o período pré-viagem também exigiu um planejamento financeiro capaz de arcar com as despesas mais altas e imediatas, como a compra das passagens e o pagamento da caução do alojamento. O período foi marcado por pesquisas acerca da vida em Évora, bem como sua história, cultura e opções de lazer. Tudo isso acompanhado de uma boa expectativa e poucos receios quanto à nova fase de vida, que era por si a realização de um sonho" (Beatriz, p.1, 2025).

> "A preparação foi um dos momentos mais estressantes da minha experiência. O processo de visto, compra de passagem e me organizar financeiramente, além de estar me preparando para uma longa viagem ao desconhecido, me despertou grande ansiedade e apreensão. Além disso, me via insegura e incerta, pois não conseguia mensurar que tipo de experiência teria e como me encaixaria nesta nova realidade, ou de que forma isso interferiria na minha vida pessoal, profissional e acadêmica" (Aline, p.2, 2025).

DURANTE A ESTADIA: PRIMEIRAS IMPRESSÕES, VIDA ACADÊMICA, ADAPTAÇÃO CULTURAL, SOCIALIZAÇÃO E *NETWORKING*, DESAFIOS E SUPERAÇÕES

Apesar dos desafios da primeira viagem internacional e do choque inicial, é possível observar que as primeiras impressões em Portugal foram tranquilas e positivas. As estudantes também puderam contar com o apoio do programa de acolhimento das respectivas universidades, corroborando Peralta e Rompato (2020). Este fator constitui um ponto importante para a adaptação dos estudantes à nova realidade, traduzido na experiência das alunas no apoio de uma Erasmus Buddy do grupo Erasmus Mundus Network (ESN) e de um programa da própria universidade:

> "Costumo pensar que meu primeiro choque ao chegar em Portugal foi térmico. A baixa temperatura era sempre o indicativo imediato da minha mais nova realidade. Ainda que estando sozinha e cercada por tantas novidades e atenta a tantas recomendações e precauções, me sentia tranquila... Em meio à nova vida e rotina, a relação com as pessoas que fui gradualmente conhecendo me proporcionou conforto. O português europeu foi ficando mais claro ao passo que conhecia mais pessoas, como minha Erasmus Buddy, colegas de casa e professores." (Beatriz, p.2, 2025).

> ”Enquanto o processo de me perceber geograficamente naquele espaço não tenha sido chocante como imaginei outrora, culturalmente, fui inicialmente acometida por surpresas. Desde a forma objetiva e um pouco intimidadora com que era tratada pelos locais, até as roupas que carregava comigo que não pareciam pertencer àquele lugar ou serem adequadas ao clima mais frio que havia sentido na vida. E o frio foi um inimigo constante, me lembrando finalmente que não estava em um ambiente familiar, e por muitas vezes trazia a melancolia e a incerteza quanto à minha adaptação à tal realidade... No entanto, estive acompanhada de novos amigos, também estudantes em mobilidade, e eles foram meu suporte... Ademais, descobri que a Instituição possuía um programa excelente de acompanhamento e acolhimento de estudantes internacionais, e isto, certamente, foi imprescindível para minha adaptação.” (Aline, p.2, 2025).

Como um dos aspectos de maior receio das estudantes, a vida acadêmica no novo continente exigiu compreensão e readaptação ao processo de ensino-aprendizagem da universidade de destino. Ambas perceberam diferenças na vida acadêmica, principalmente perante a dinâmica entre professor e aluno, marcada por menor participação ativa discente.

De forma particular, as alunas superaram obstáculos como diferenças metodológicas, autocobrança, sensação de invisibilidade e solidão, a partir da motivação para fazer adaptações necessárias para acompanhar as aulas, o que, segundo Wang (2020), constitui um aspecto importante para a aprendizagem e o desenvolvimento acadêmico em contextos de mobilidade acadêmica.

> “A vida acadêmica na minha nova instituição de ensino foi se mostrando diferente. Ao contrário das da UEFS, a maioria das minhas aulas era expositiva, e a figura do professor ocupava uma centralidade perante o conhecimento. A participação assídua dos colegas, que costumava ser sempre um aspecto já comum no Brasil, deu lugar ao silêncio ou a comentários corriqueiros quando muito solicitados pelos professores. Eles, por sua vez, se mostravam muito solícitos em ajudar e tirar dúvidas sempre que necessário. Com uma carga horária de aulas menor do que quando estava no Brasil, senti que pude me dedicar muito mais aos estudos, explorando e me aprofundando nas temáticas de forma mais centralizada.” (Beatriz, p.2, 2025).

> “Logo no início, percebi que carregava comigo a ideia errônea de que estudar em uma Instituição de Ensino Superior (IES) em outro país automaticamente tornaria esta nova realidade educacional mais complexa, e tive certo receio quanto ao meu desempenho. Todavia, entendo que minha experiência como estudante no Brasil me muniu com muito conhecimento e preparação, e embora tenha precisado me adaptar a um novo estilo de aulas (muito mais expositivo), turmas nas quais os alunos não pareciam tão dispostos a contribuir com as

> discussões nas aulas ou apresentações, e rotina de estudos para um número maior de provas, consegui me desempenhar de maneira satisfatória, seja em participação em aula, avaliações ou idioma. Em posição de aluna estrangeira, tive muito mais autocobrança, embora minha confiança e autoestima acadêmica tiveram certa melhora, uma vez que percebi o meu potencial. Ademais, tive professores receptivos, e alguns deles foram muito motivadores e cruciais no desenvolvimento do meu conhecimento e até mesmo percepção do mundo. Por outro lado, os alunos locais tendiam a ser mais fechados, sem oportunizar aproximação ou algum tipo de conversa espontânea. Este distanciamento foi um dos maiores choques culturais que me acompanhou durante os dois semestres de mobilidade, junto com a constante sensação de solidão e invisibilidade" (Aline, p.3, 2025).

Nota-se, através dos relatos, o reconhecimento de si no processo de aprendizagem, seja ele com a melhor flexibilização para estudos, ou com o fortalecimento da autoconfiança em perceber o seu potencial. Este processo dialoga com vivências de autoconhecimento, empoderamento e transformação da identidade como identificados por Zanchetta et al., 2013; Azevedo Vitti, 2018; Colegado, 2024.

Ao refletir sobre a adaptação cultural, as estudantes relatam principalmente estranhamentos nas relações interpessoais decorrentes das diferentes culturas. Ainda assim, demonstram sensibilidade intercultural, já provavelmente iniciada na sua formação como professoras de língua inglesa, e a compreensão de que uma certa relativização cultural seria necessária para seu bem-estar durante a estadia uma vez que o processo de formação de laços passa pelo enfrentamento de desafios em ambientes desafiadores como afirmou Colegado, (2024).

> "Durante todo o ano, estive inserida num ambiente multicultural, fosse estudando, morando ou realizando outras atividades. Quando inseridos numa nova cultura, pontos divergentes perante a forma como vemos o mundo vão sempre colocar à prova como o conceito de normal é extremamente particular, volátil e, algumas vezes, desconexo. Aspectos como higiene, comportamento e relacionamento sempre me chamaram a atenção na cultura portuguesa e outras, criando, por vezes, algum estranhamento" (Beatriz, p.2, 2025).

> "Comparar o calor cultural brasileiro com o frio cultural europeu foi um choque constante, e embora não tenha tido nenhum conflito, tive dificuldade para não levar para o pessoal a convivência distante, ou a forma direta e literal que adotavam em sua comunicação. A constante sensação de segurança me fez me abrir para viver as experiências locais e culturais, que não me chocaram, mas foram momentos de lazer e adaptação, e participar de eventos tradicionais foi um destaque em minha experiência." (Aline, p.3, 2025).

As duas estudantes relatam aspectos positivos na ampliação de sua rede de interações, no desenvolvimento de estratégias comunicativas e na sua capacidade de comunicação intercultural.

Elas mencionam a formação de novas amizades com estudantes de diferentes nacionalidades, além da participação em atividades extracurriculares e eventos acadêmicos, fatores que contribuíram para o processo de socialização e ratificam Colegado (2024), ao evidenciar que, para estudantes internacionais, essas interações favorecem tanto a construção de uma rede de apoio quanto a ampliação da compreensão cultural. Contudo, como frequentemente acontece, a maioria das interações entre pares ocorreu com outros estudantes internacionais:

> "Ainda que não tenha me enturmado com os estudantes portugueses na universidade, dividi experiências acadêmicas e pessoais com amigas do Brasil, de Cabo Verde, da França e da Espanha. Conhecer tantas pessoas me possibilitou a riqueza de conviver com línguas, histórias, perspectivas e culturas diversas, o que ampliou minha visão de mundo e me tornou mais crítica. Essas interações renderam longas conversas, muitas risadas, ótimas trocas e amizades valiosas, cultivadas até hoje. Antes mesmo de chegar a Portugal, estive inserida no grupo dos Erasmus, onde contávamos com uma agenda cheia de atividades e eventos, nos quais não me integrei muito, visto os estilos de vida diferentes que mantínhamos. Porém, contei com a acolhida de uma Erasmus Buddy, que muito me ajudou na chegada. Na universidade, tive bons encontros com professores que se mostraram sempre dispostos a ajudar"(Beatriz, p.3, 2025).

> "Durante minha jornada, encontrei mais amigos do que havia imaginado. Partilhar momentos de felicidade ou preocupação me deu muita força, e com estes amigos, pude entender um pouco mais do mundo e de mim mesma. Ainda que fora da universidade os meus companheiros de país, língua e cultura materna tenham sido minha maior fonte de apoio, nas aulas tendia a me aproximar dos estudantes estrangeiros, diante da vivência compartilhada de não integrar de fato a turma regular. Fui recepcionada e acompanhada por um programa de mentoria na IES de destino, fundamental para minha integração e participação em diversas atividades extracurriculares. Neste programa, fui guiada e mais tarde, pude contribuir com a recepção e integração de outros novos alunos, experiência que enriqueceu o meu currículo, meu vínculo com as pessoas, com o local em que eu estudava e incentivou o desenvolvimento da minha competência intercultural." (Aline, p.4, 2025).

Desafios emocionais e sociais podem ser observados nas narrativas. A ansiedade de estar em um ambiente estrangeiro faz parte do choque cultural proporcionado pela vivência em um outro ambiente, especialmente outro país, e sentir-se isolado pode ser um sentimento frequente para os estudantes. Diante das dificuldades de integração social com colegas locais, nota-se a aproximação com outros estudantes em mobilidade nas duas exposições, estratégia importante para integração e para evitar isolamento, embora evidencie como este espaço pode gerar inseguranças e afastamentos.

Os desafios práticos e emocionais foram considerados oportunidades de aprendizagem e foram superados. Apesar disso e do fato das dificuldades com o português europeu terem sido surpreendentes, as duas estudantes optaram por prolongar a estadia por mais um semestre. Embora os primeiros medos já tivessem sido enfrentados, esta decisão não anulou que antigos e novos desafios fossem enfrentados:

> "Questões burocráticas com documentação, particularidades com a renovação do visto e problemas com o banco foram surgindo esporadicamente e também sendo resolvidos na medida do possível, mas gerando estresse. Percebi na prática que estar sozinha em outro país coloca em nossas mãos o peso completo da solução dos nossos problemas; mas encarava isso como um passo grandioso e necessário para meu amadurecimento. Como numa escalada, senti que me tornava mais capacitada para a vida toda vez que ultrapassava um obstáculo. Acredito que isso tudo apequena nossos medos, uma vez que a métrica de conquistas nos prova nossa capacidade de lidar com eventos adversos. Emocionalmente, me mantive estável durante a maior parte da experiência, manejando dias de saudade e ansiedade com ações concretas na rotina: buscava sair de casa, fazer coisas diferentes, conversar com amigos e familiares, ir à missa, sair para escrever. No final das férias de verão, porém, comecei a questionar se voltar para casa e cancelar a renovação não seria uma opção, levando em conta a alta do euro e a previsão dos gastos futuros. Porém, incentivada e apoiada pela minha família e amigos, pude seguir com minha vontade genuína de estudar mais um semestre" (Beatriz, p.3-4, 2025).

> "Ao ver outros intercambistas voltando para seus países, passei a perceber que meses incríveis passavam a fazer parte do passado, e comecei a temer o meu próprio momento de deixar aquela realidade. Em muitos momentos, me percebi no mundo com muito mais intensidade do que antes da viagem, e de repente, passei a recear não pertencer mais cem por cento ao lugar de onde vim, ao mesmo tempo em que a saudade de casa e da minha família era latente. No meu segundo semestre de intercâmbio, tudo o que havia me acostumado parecia ter mudado, o clima voltava a ser congelante e minhas vivências pareciam se anular no passado cada vez mais." (Aline, p.4, 2025).

APÓS A ESTADIA: IMPACTO PESSOAL E ACADÊMICO, MOMENTOS INESQUECÍVEIS, CONSELHOS E RECOMENDAÇÕES.

Ao refletirem sobre como a experiência influenciou sua visão de mundo, seu crescimento pessoal e sua trajetória acadêmica/profissional, as estudantes percebem mudanças na sua forma

de pensar, agir ou enxergar o mundo e novas habilidades adquiridas durante a mobilidade. Também fazem referência à forma como a experiência contribuiu para sua trajetória acadêmica e suas perspectivas profissionais futuras. A convivência com novas culturas e realidades parece ter impactado sua compreensão sobre diversidade e a vivência como um todo foi significativa:

> "Agora, acredito que estar em mobilidade acadêmica é como compreender o que José Saramago diz sobre a necessidade de sair da ilha para vê-la. Acredito que seja um caminho duplo: ao sair da minha ilha, confirmei aspectos que antes eram apenas suposições e enxerguei para além das barreiras; mas, ao partir para outra ilha, experimentei uma parte do mundo. E isso mudou quase tudo. Depois de perceber quão vasta a vida pode ser, me peguei imaginando profissões a serem seguidas para além da docência, temas a serem estudados, experiências a serem experimentadas, desejos ainda maiores de realizar outro intercâmbio. Onze meses na nova e mais diversa ilha me revelaram, principalmente, duas coisas: 1) o número de possibilidades que podem surgir é diretamente proporcional à quantidade de caminhos que você decide conhecer, e 2) o conceito de casa ultrapassa as paredes de um lugar físico. Conheci pessoas e lugares que quero rever, um estilo de vida que parece mais tranquilo, formas mais compreensivas, criativas, críticas e simples de enxergar o mundo, maneiras mais eficazes de lidar com a vida. Tudo porque, das pessoas, culturas e realidades diferentes, ficou o melhor: o contraste" (Beatriz, p. 4, 2025).

> "A experiência de mobilidade serviu como um processo de autodescoberta identitária. A partir das minhas interações com pessoas de diversas partes do mundo e do afastamento geográfico e familiar, enxerguei minha cultura e minha identidade com muito mais reconhecimento e proximidade. Passei a entender a vida com um pouco menos de ingenuidade, e por mais que isto tenha sido um choque de realidade assustador, entendo que foi importante para um crescimento em diversas áreas da minha vida e para o meu amadurecimento. A independência desenvolvida impactou em diversas áreas da minha vida. Na área pessoal, melhorei minhas habilidades linguísticas e trabalhei minha autoconfiança. Academicamente, não só aprendi outras formas de estudar e de ensinar, mas percebi quão valiosa é a educação, especialmente para aquelas pessoas que, assim como eu, cresceram em realidades com pouca perspectiva e oportunidades." (Aline, p. 4-5, 2025).

A partir disto, observa-se que enquanto Beatriz relata como resultado de experiência a expansão de suas percepções sobre possibilidades e realidades, Aline percebe suas novas compreensões de si mesma. Ambas as situações elucidam o favorecimento da adaptabilidade e (re)construção identitária no processo de autorreflexão perante a experiência de mobilidade acadêmica.

A experiência de imersão cultural de ambas foi marcada por momentos especiais e memoráveis que ficaram gravados e tiveram um impacto duradouro em suas jornadas:

> "Dos momentos que ficam marcados na memória como carimbos nas páginas de um passaporte, rememoro jantares com amigas, idas a Lisboa, cafés, museus, viagens a outros países, encontros no 100 Montaditos, visitas ao lar de idosos, risadas compartilhadas. Para além desses momentos, tive a grande sorte de compartilhá-los com pessoas que fortaleceram e abrilhantaram minha jornada, sendo amigas que levo até hoje. Na universidade, fui marcada por dois professores de Literatura Clássica. A paixão com que falavam sobre o tema era admirável e foi em meio àquelas segundas e quintas tão aguardadas que fortaleci o interesse genuíno pela área. O encontro com essas disciplinas e História Geral da Arte foi marcante a ponto de motivar a troca de tema do meu Trabalho de Conclusão de Curso. Quanto aos desafios, realizar a avaliação desses professores de forma satisfatória parecia sempre uma tarefa difícil, exigindo um esforço maior, que posteriormente era recompensado com resultados e *feedbacks* que me mostravam que eu estava no caminho certo" (Beatriz, p.4-5, 2025).

> "Os momentos mais marcantes do meu tempo em mobilidade com certeza foram aqueles compartilhados com amigos. Momentos simples em que nos reuníamos para cozinhar, comer, jogar ou explorar algo novo, uma cidade nova ou até um país novo. Poder trocar impressões e reflexões com pessoas distintas de diversos locais do mundo me possibilitou expandir muito meu pensamento crítico e meu conhecimento acerca da vida. Sair de casa e da minha zona de conforto foi, com certeza, meu maior desafio. Em meio a esta experiência, estive muito mais vulnerável emocionalmente, e não foi fácil lidar com todas as emoções conflitantes que surgiram ao longo do caminho. Todavia, também encontrei bases para continuar e viver uma experiência de vida transformadora. Antes de viajar, minhas aflições se limitavam ao pouco que eu conhecia do mundo e após meu intercâmbio, descobri inúmeras possibilidades, como o fato de que posso *sim* sonhar e construir metas que direcionam as minhas escolhas e vivências". (Aline, p. 5-6, 2025).

Ao fazerem um balanço geral da experiência de mobilidade a partir das suas aprendizagens, as estudantes fazem sugestões para colegas que estão se preparando para uma experiência de mobilidade acadêmica. Elas salientam a importância de lidar com o choque cultural, se integrar mais rápido à nova cultura e ao ambiente local, se preparar para as diferenças no método de ensino e aproveitar ao máximo a experiência de mobilidade acadêmica tanto no aspecto pessoal quanto no acadêmico:

> "A partir das diferenças notórias do modelo de ensino, posso dizer que estar atento e disposto a não apenas aprender, mas compreender o funcionamento

> daquele sistema pode ser a chave para uma boa adaptação. De maneira global, se preparar para uma experiência de Mobilidade Acadêmica demanda tempo, disposição e resiliência para lidar com questões em múltiplas áreas. Porém, mais do que todos os aspectos burocráticos, financeiros e documentais, a experiência exige que você esteja aberto a tudo de novo, diferente e desafiador que lhe espera. Estudar fora requer que nos coloquemos numa perspectiva exterior ao mundo, que nos retiremos um pouco do centro, da referência de tudo. É uma aventura por um itinerário que revela ora o desconhecido, ora a descoberta, de nós mesmos, do outro, do mundo" (Beatriz, 2025, p. 5).

> "Estar em um ambiente desconhecido é um momento delicado e que pode nos causar medos, ansiedades e melancolia, e se isolar é um perigo que pode comprometer toda a experiência. Dessa forma, algo que me ajudou foi desde o início estar em contato com os programas de acompanhamento e com os demais estudantes, bem como participar do máximo de atividades extraclasse que pude. Acredito também que a experiência não deve ser de sobrecarga e uma organização pessoal e semanal é um bom suporte para conseguir acompanhar as disciplinas e evitar acúmulo de estudos para evitar estresses que podem estragar a experiência" (Aline, p.6, 2025).

Os dois relatos indicam como a experiência de mobilidade contribuiu de fato para uma (re)construção identitária, o desenvolvimento da autonomia e da competência intercultural, bem como o aprimoramento de habilidades acadêmicas e pessoais. Os desafios mencionados pelas estudantes, tais como as diferenças linguísticas inesperadas e as necessárias adaptações à nova realidade cultural e acadêmica foram superados sem traumas. Elas também foram capazes de refletir sobre os expressivos benefícios de todo o processo, o que gerou um fortalecimento da autoconfiança, resiliência e ampliação de horizontes pessoais e profissionais.

Em consonância com os estudos aqui discutidos (Williams, 2005; Brown, 2009; Zanchetta et al., 2013; Azevedo Vitti, 2018; Brun, 2021; Colegado, 2024) a experiência foi transformadora, inclusive porque foi capaz de oportunizar uma reflexão crítica aprofundada. Além disso, as aprendizagens proporcionadas pela MI promoveram uma (re)construção identitária, autoconsciência e empoderamento. As duas narradoras sentem-se mais maduras e mais autoconfiantes e percebem uma ampliação na sua visão de mundo.

Assim, podemos afirmar que a experiência de mobilidade internacional permitiu a ampliação da autonomia, da adaptabilidade e do capital simbólico das estudantes. Além disso, os desafios acadêmicos, sociais, emocionais e práticos enfrentados durante a experiência impulsionam o desenvolvimento da resiliência e de competências de resolução de problemas, estimulando uma visão crítica sobre as culturas de origem e de acolhimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de mobilidade acadêmica internacional pode ser compreendida, à luz da Psicologia do Desenvolvimento, como um contexto significativo para processos de formação identitária, autonomia e resiliência, frequentemente apontados na literatura como dimensões centrais de experiências educacionais de alto impacto. Nesse cenário, os estudantes vivenciam uma transição marcada, ou, no mínimo, visada, pelo deslocamento de uma condição de maior dependência para níveis mais elevados de autonomia, ao mesmo tempo em que precisam renegociar e reconstruir suas marcas identitárias em novos contextos culturais e sociais. Esse processo envolve também o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento diante de desafios, como barreiras linguísticas, adaptação sociocultural e distanciamento de redes de apoio familiares. Tais vivências podem favorecer uma maturação psicológica acelerada, contribuindo para o fortalecimento de competências socioemocionais e para o crescimento pessoal dos estudantes ao longo do tempo.

A partir dos relatos apresentados, é notória a importância de redes de apoio e suporte institucional para facilitar a adaptação e maximizar benefícios. Sob a perspectiva da linguística aplicada, destacamos o papel da língua como mediadora da identidade e da imersão cultural. Sob a ótica da psicologia do desenvolvimento, ressaltamos o fortalecimento da autonomia e da maturação pessoal. E, à luz da aprendizagem experiencial, compreendemos a mobilidade como um processo reflexivo de transformação pela experiência direta. Dessa forma, consideramos a mobilidade internacional como oportunidade de aprendizagem profunda, capaz de transformar identidades, ampliar perspectivas e promover crescimento pessoal, acadêmico e profissional.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO VITTI, Sylvia Cristina de. Intercâmbio cultural e identidade: um estudo das repercussões da aprendizagem da língua inglesa no exterior na identidade de jovens graduandos. **Revista Ciência em Extensão**, v. 14, n. 3, p. 10-19, 2018. Disponível em: https://whoamiojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/view/1872 Acesso em: 05 out. 2025

BARANZELI, Caroline; MOROSINI, Marília Costa; WOICOLESCO, Vanessa Gabrielle. "A chave está na troca"− estudantes de mobilidade como vetores da internacionalização em casa. **Série-Estudos**, v. 25, n. 53, p. 253-274, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2318-19822020000100253&script=sci_arttext Acesso em: 04 nov. 2025

BROWN, Lorraine. The transformative power of the international sojourn: An ethnographic study of the international student experience. **Annals of Tourism Research**, v. 36, n. 3, p. 502-521, 2009. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0160738309000322 Acesso em: 04 nov. 2025

BRUN, Milenna. Reflexões preliminares sobre aspectos psicoculturais e questões identitárias em programas internacionais de mobilidade estudantil. In CONGRESSO NORDESTINO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 1., 2020, Campina Grande, PB. **Anais**. Aracaju, 2021, p. 1596-1608.

Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1YRg5GxH9Tkb6_WEb0Hp15HvDRBkrhivc/view Acesso em: 04 nov. 2025

BRUN, Milenna; DE MACÊDO ANDRADE, Maria Victória; SOARES, Laís Sampaio. Processo de internacionalização da Universidade Estadual de Feira de Santana: panorama histórico na perspectiva dos gestores. **A Cor das Letras**, v. 25, n. 1, 2024. Disponível em: https://ojs3.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/8315 Acesso em: 05 out. 2025

CAIRNS, David et al. An immobility turn? The Covid-19 pandemic, mobility capital and international students in Portugal. **Mobilities**, v. 16, n. 6, p. 874-887, 2021. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17450101.2021.1967094 Acesso em: 04 mar. 2026

COLEGADO, Retche P. From reflection to transformation: The role of critical reflection in study abroad for international students. **International Journal of Science and Management Studies,** v. 7, n. 6, p. 235–250, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.51386/25815946/ijsms-v7i6p124

DACUNHA, Maria Isabel; RASCHKE, Maria Janine. Mobilidade estudantil e internacionalização: Desafios contemporâneos e qualidade acadêmica. **Integración y Conocimiento: Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior de Mercosur**, v. 8, n. 1, p. 17-32, 2019. Disponível em: https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/24659 Acesso em: 04 mar. 2026

DE OLIVEIRA MEDEIROS, Cintia Rodrigues; DA SILVA ANDRADE, Antonia Darliane; PASSOS, Janduhy Camilo. Marcas das Experiências Sociais e Interculturais de Estudantes em Mobilidade Internacional: dos laços de amizade aos "perrengues". **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 18, n. 2, p. 195-229, 2017. Disponível em: https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/432 Acesso em: 08 mar. 2026

DI PIETRO, Giorgio. Do study abroad programs enhance the employability of graduates?. **Education Finance and Policy**, v. 10, n. 2, p. 223-243, 2015. Disponível em: https://docs.iza.org/dp7675.pdf Acesso em: 10 mar. 2026

FERREIRA, Iago G.; CARREIRA, Luciana B.; BOTELHO, Nara M. Mobilidade internacional na graduação em medicina: relato de experiência. **Arquivo Brasileiro de Ciências da Saúde**, v. 42, n. 2, p. 115-119, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.7322/abcshs.v42i2.1013

KUH, George D. et al. High-impact educational practices: what they are, who has access to them, and why they matter. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities, 2008. Disponível em: https://navigate.utah.edu/_resources/documents/hips-kuh-2008.pdf. Acesso em: 10 mar. 2026.

LEE, Jonathan et al. The impact of international virtual exchange on student success. **Journal of International Students**, v. 12, n. S3, p. 77-95, 2022. Disponível em: https://www.ojed.org/jis/article/view/4593 Acesso em: 10 mar. 2026

MARTTINEN, Risto et al. High Impact Practices in Domestic and Study Abroad Service-Learning Kinesiology and Physical Education Courses. **International Journal of Research on Service-Learning & Community Engagement**, v. 10, n. 1, article 12, 2022. Disponível em: https://ijrslce.scholasticahq.com/article/66275-high-impact-practices-in-domestic-and-study-abroad-service-learning-kinesiology-and-physical-education-courses Acesso em: 10 mar. 2026

MEYA, Johannes; SUNTHEIM, Katharina. The second dividend of studying abroad: The impact of international student mobility on academic performance. **CEGE Discussion Papers**, n. 215, 2014. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2501317 Acesso em: 03 fev. 2026

OLIVEIRA, Adriana Leônidas de; FREITAS, Maria Ester de. Relações interculturais na vida universitária: experiências de mobilidade internacional de docentes e discentes. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 70, p. 774-801, 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782017000300774&script=sci_abstract Acesso em: 04 nov. 2025

PAREY, Matthias; WALDINGER, Fabian. Studying abroad and the effect on international labour market mobility: Evidence from the introduction of ERASMUS. **The Economic Journal**, v. 121, n. 551, p. 194-222, 2011. Disponível em: https://www.dagliano.unimi.it/media/Waldinger.pdf Acesso em: 04 nov. 2025

PHELPS, Jennifer M. International doctoral students' navigations of identity and belonging in a globalizing university. **International Journal of Doctoral Studies**, v. 11, p. 1, 2016. Disponível em: https://ijds.org/Volume11/IJDSv11p001-014Phelps1923.pdf. Acesso em: 05 out. 2025

SANTOS, Laura Mendes; CASTRO, Natalia Mariloli Santos Giarola. The Effects of Exchange Experience on the Professional Identity Constitution of Undergraduates from CEFET-MG. **LínguaTec**, v. 8, n. 1, p. 69-85, 2023. Disponível em: https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/6662 Acesso em: 08 mar. 2026

SILVA PERALTA, Yamila; ROMPATO, María Emilia. Desafíos en movilidad internacional y desarrollo de competencias psicosociales emprendedoras. **Actualidades Investigativas en Educación**, v. 20, n. 1, p. 75-110, 2020. Disponível em: https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032020000100075 Acesso em: 03 fev. 2026

WANG, Zhiqi; CRAWFORD, Ian; LIU, Lu. Higher achievers? Mobility programmes, generic skills, and academic learning: a UK case study. **Intercultural Education**, v. 31, n. 1, p. 68-86, 2020. Disponível em: https://researchspace.bathspa.ac.uk/12814/1/12814.pdf Acesso em: 03 fev. 2026

WILLIAMS, Tracy Rundstrom. Exploring the impact of study abroad on students' intercultural communication skills: Adaptability and sensitivity. **Journal of Studies in International Education**, v. 9, n. 4, p. 356-371, 2005. Disponível em: https://doi.org/10.1177/1028315305277681

YOUNG, Jennifer T., NATRAJAN-TYAGI, Rajeswari., PLATT, Jason James. Identity in Flux: Negotiating Identity While Studying Abroad. **Journal of Experiential Education**, v. 38 nº 2, p. 175-188, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/269095890_Identity_in_Flux_Negotiating_Identity_While_Studying_Abroad Acesso em: 05 out. 2025

ZANCHETTA, Margareth et al. An international internship on social development led by Canadian nursing students: Empowering learning. **Nurse Education Today**, v. 33, n. 7, p. 757-764, 2013. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0260691713001561 Acesso em: 05 out. 2025

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS IMPLÍCITAS: UMA ANÁLISE CRÍTICA DOS USOS LINGUÍSTICOS EM EDITAIS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DA BAHIA

Samara Almeida Carneiro
Licencianda em Letras-Inglês – Bolsista PROBIC (UEFS)

Milenna Brun
Profa. Titular Plena
Dra. em Didactologia de Línguas e Culturas Estrangeiras/Paris 3 (UEFS)

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca analisar criticamente as políticas linguísticas implícitas presentes nos editais de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), instituição pública localizada no estado da Bahia. O conjunto de escolhas e deliberações acerca do uso das línguas é atravessado por ideologias e dinâmicas de poder sustentadas por práticas discursivas e institucionais que resultam em ações implícitas capazes de impactar diretamente o acesso e a permanência dos discentes na pós-graduação.

A pesquisa atual dá continuidade ao estudo desenvolvido por Antônia Lúcia Costa em 2022, intitulado "Política linguística institucional e internacionalização: sobre as dimensões do uso das línguas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Estadual de Feira de Santana". Os trabalhos integram o projeto de pesquisa "Estudo das políticas e perspectivas linguísticas, educacionais e psicoculturais nos programas de internacionalização, mobilidade e cooperação internacional na UEFS", iniciado em 2019, e estão vinculados ao Grupo de Pesquisa em Educação, Línguas e Culturas Estrangeiras (ELCE) da UEFS.

Costa (2022) examinou 113 editais de seleção dos programas de pós-graduação *stricto sensu* (PPG/SS) de oito departamentos da UEFS, referentes ao período de 2010 a 2020. A presente pesquisa concentra-se nos editais publicados entre 2020 e 2025, com o objetivo de analisar o uso das línguas nesses documentos e compreender o impacto dessas escolhas no processo de internacionalização da instituição. Além disso, busca evidenciar políticas linguísticas implícitas por meio da investigação das línguas de admissão previstas nos editais.

A pesquisa justifica-se pelo papel central das línguas no fortalecimento e na aceleração da internacionalização, a partir de um olhar interdisciplinar, articulando a Psicologia da Educação e a Linguística Aplicada. Compreende-se que o alinhamento das decisões sobre o uso das línguas entre os programas de pós-graduação pode favorecer a construção de uma política linguística capaz de sustentar consistentemente o processo de internacionalização da UEFS.

O artigo está estruturado em cinco seções: referencial teórico, metodologia, resultados, discussão e considerações finais. Os resultados apresentados possibilitam demonstrar que nenhuma política linguística é neutra, mesmo quando implícita, e que, intencionalmente ou não, ela influencia o acesso e a permanência na pós-graduação *stricto sensu*, repercutindo diretamente no processo de internacionalização da instituição. Para fundamentar esta discussão, o referencial teórico será apresentado em quatro tópicos: a) Revisando conceitos de Política Linguística e Ideologia Linguística; b) Política e Ideologia Linguística: relações e desdobramentos; c) Linguística Aplicada Crítica e Política Linguística; e d) Implicações da Política Linguística Institucional para o processo de Internacionalização do Ensino Superior.

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico deste trabalho aborda conceitos centrais para compreender as relações entre língua, poder e internacionalização. Inicialmente, são introduzidas as noções de política linguística e ideologia linguística, destacando suas dimensões, processos e implicações sociais. Em seguida, analisam-se as inter-relações entre elas, bem como os desdobramentos históricos e contemporâneos dessas concepções. Também é apresentada a Linguística Aplicada Crítica como campo de reflexão, enfatizando sua contribuição na problematização de desigualdades e hegemonias. Por fim, examina-se como a política linguística institucional impacta diretamente o processo de internacionalização do ensino superior, articulando os conceitos apresentados às práticas acadêmicas atuais.

Revisando os conceitos de Política Linguística e Ideologia Linguística

À medida que nos organizamos socialmente em famílias, Estado, escolas, instituições de ensino superior, entre outras, nossas relações, crenças e práticas sobre o uso das línguas resultam em ações específicas que podem ser explícitas, registradas em documentos oficiais, ou implícitas, a partir dos usos cotidianos da(s) língua(s) (Spolsky, 2004).

Spolsky (2004) lista três dimensões principais da política linguística: ideologias linguísticas, práticas linguísticas e gestão linguística[1]. As ideologias dizem respeito ao conjunto de crenças acerca da(s) língua(s) e de seus usos (p.ex., considerar o inglês como língua universal, desvalorizando as demais línguas); as práticas correspondem às escolhas realizadas entre as variedades de uso de uma mesma língua (ou línguas), conforme padrões coletivos e contextos

1 Spolsky (2004) prefere chamar essa terceira dimensão de *gestão linguística*. Outros autores se referem a ela como *planejamento linguístico* ou *intervenção linguística*. Para o autor, enquanto as ideologias e as práticas linguísticas podem ser implícitas ou explícitas, a gestão linguística distingue-se por ser sempre explícita, ainda que não necessariamente registrada em documento oficial. Segundo Calvet (2007), no geral, trata-se de diferentes nomes que, embora tragam nuances distintas, acabam se referindo ao mesmo objeto. Lagares (2018) utiliza o termo *glotopolítica* como uma perspectiva crítica que abarca todas as dimensões da política linguística, enfatizando seus processos políticos e discursivos em disputa.

sociais (p. ex., utilizar o português em registro formal no trabalho e em registro informal entre amigos); e a gestão refere-se às ações específicas direcionadas a modificar ou influenciar tais práticas (p.ex., estabelecer por lei determinada língua como a oficial de um país). De acordo com Ricento (2006), a gestão esteve historicamente ligada ao planejamento linguístico, proposto por Haugen, na década de 1950, englobando tanto o planejamento de corpus (a forma: gramáticas, ortografias, léxicos) quanto o de status (a função: definição de línguas oficiais e seus domínios de uso). Para Calvet (2007), política e planejamento linguístico constituem um binômio indissociável: a política corresponde às deliberações sobre a(s) língua(s), enquanto o planejamento, como parte da política, é voltado à execução das decisões. Todavia, ao passo que políticas podem ser elaboradas por diferentes grupos sociais, o planejamento é realizado exclusivamente pelo Estado ou por entidades dotadas de autonomia política, uma vez que apenas esses atores dispõem do poder e dos meios necessários à sua efetivação.

Pesquisas em política linguística são relevantes porque ajudam a entender como a língua(gem) é compreendida em vários contextos (sociais, culturais, políticos, institucionais, entre outros) e como as políticas linguísticas, explícitas ou implícitas, reforçam ou contestam as desigualdades. Sob essa perspectiva, a política linguística é um campo interdisciplinar de investigação, atravessado por ideologias e relações de poder, e não uma teoria única e fechada. Ela discute mais do que língua(gem) e envolve diferentes áreas do conhecimento na interpretação do tema, como a antropologia, a sociologia, a ciência política, a educação, a teoria crítica, entre outras (Ricento, 2006).

Para Rajagopalan (2001), política linguística é uma prática essencialmente normativa e prescritiva, distinta da linguística acadêmica que se apresenta como descritiva e neutra. Legislar, intervir e prescrever usos linguísticos são formas de política linguística, e até mesmo a gramática tradicional pode ser entendida como intervenção nesse sentido. Mais do que um campo técnico, trata-se de uma atividade intrinsecamente política, atravessada por poder, ideologia e disputas sociais, que exige dos linguistas o abandono da pretensa neutralidade científica. Nesse sentido, política linguística pode ser compreendida como o conjunto de práticas e decisões que moldam identidades linguísticas, frequentemente manipuladas por Estados, elites ou movimentos sociais. Rajagopalan (2003) enfatiza que não existe neutralidade na questão da língua: ela é sempre permeada por relações de poder e disputas políticas**.** Dessa forma, a política linguística deve ser compreendida não apenas como um campo técnico de planejamento, mas como prática social e política que define pertencimentos, exclusões e identidades.

As definições e as concepções dos indivíduos e das instituições acerca da língua(gem) configuram as inter-relações entre esses atores sociais (Woolard, 1998) e orientam julgamentos acerca das deliberações sobre a(s) língua(s), influenciando as políticas que reforçam ou contestam as decisões (Ricento, 2006). Nesse sentido, ideologias linguísticas podem ser entendidas como

as representações, explícitas ou implícitas, construídas a partir da interação entre a lingua(gem) e os seres humanos nos contextos sociais (Woolard, 1998). Lagares (2018) amplia essa definição ao ressaltar que essas representações respondem a interesses sociais de determinados grupos e estão frequentemente vinculadas a posições de poder e autoridade.

Segundo Irvine e Gal (2000), a ideologia linguística aciona três processos semióticos (iconização, recursividade fractal e apagamento), que produzem representações sociais da língua, destacando ou invisibilizando diferenças. Essas representações orientam o contato linguístico e podem resultar em mudança. A **iconização** ocorre quando uma característica linguística é transformada em imagem social que associa forma de falar à identidade de um grupo; é o caso dos sotaques. A **recursividade fractal** consiste em repetir uma oposição inicial em diferentes níveis hierárquicos, criando subdivisões que reforçam a diferença, como no contraste inglês britânico vs. inglês americano, que se desdobra em padrão vs. dialetos regionais e, depois, urbanos vs. rurais. Já o **apagamento** invisibiliza diferenças que não se encaixam nos ideais dominantes, seja negando ou reinterpretando-as, como ao afirmar que no Brasil só se fala português, ignorando línguas indígenas, por exemplo (Irvine e Gal, 2000).

Tais processos semióticos evidenciam como ideologias podem impulsionar mudanças na língua, orientar descrições acadêmicas e legitimar políticas de padronização ou exclusão. Eles estão presentes em diversas situações pelo mundo, estando profundamente ligados tanto à visão que as sociedades têm sobre as diferenças linguísticas quanto à forma como os linguistas descrevem as línguas (Irvine e Gal, 2000).

Política e Ideologia Linguística: relações e desdobramentos

No século XIX, a ideologia linguística dominante na Europa Ocidental, conforme analisada por Irvine e Gal (2000), construiu uma relação ideológica entre língua, território e identidade nacional que se tornou central para os projetos de Estado-nação. Nesse modelo, a unidade política "ideal" pressupunha uma população monolíngue e dentro de fronteiras delimitadas, sendo a língua concebida como marcador de identidade nacional. A pluralidade linguística era vista como um obstáculo à homogeneidade pretendida pela doutrina nacionalista. Nesse processo, as escolhas linguísticas também legitimaram hierarquias, atribuindo superioridade ao "Ocidente" (i.e. Europa Ocidental) e assim o monolinguismo foi a base sobre a qual se ergueu uma ideologia linguística nacionalista.

Na segunda metade do século XX, em um contexto marcado pela independência de países africanos e asiáticos recém-descolonizados, tornou-se necessário encontrar soluções para as questões linguísticas dos novos Estados plurilíngues, com uma preocupação de viés colonial no sentido de tentar padronizar as línguas existentes e eleger línguas oficiais. Essa abordagem funcionalista (difundida por linguistas estadunidenses como Joshua Fishman

e Charles Ferguson) compreendia o planejamento linguístico como uma atividade técnica e neutra, sem questionar os interesses políticos por trás das decisões. Com o tempo, percebeu-se que problemas linguísticos não se restringem a novos Estados, pois as relações entre língua(s) e sociedade dizem respeito a identidade, cultura, economia e desenvolvimento de qualquer país. Nesse processo, linguistas em contato com línguas minoritárias, como os catalães (Espanha) e os quebequenses (Canadá), insistiram que a política linguística é atravessada por ideologias e relações de poder que não podem ser desconsideradas na gestão das línguas (Calvet, 2007).

Exemplos de ideologias linguísticas incluem a ideologia da *hierarquia linguística*, que sustenta a crença de que existem línguas superiores e inferiores, sendo as hegemônicas consideradas superiores; a ideologia do *monolinguismo*, que defende que todos os habitantes de um país devem falar a mesma língua para garantir mais oportunidades e igualdade social; a ideologia da *língua padrão*, que estabelece que apenas a variedade padrão é correta, enquanto as demais variedades linguísticas são desvalorizadas ou estigmatizadas; e a ideologia da *língua de prestígio*, que associa o aprendizado do inglês à conquista de melhores cargos de trabalho e salários mais altos (Ricento, 2006; Oliveira, 2014; Lagares, 2018). De acordo com Lagares (2018), as línguas majoritárias recorrem à ideologia do *anonimato* como estratégia de consolidação hegemônica, apresentando-se como "neutras", "públicas" e "representativas de todos", mas, na prática, marginalizando línguas minoritárias.

Percebe-se que as ideologias linguísticas não são neutras, pois moldam concretamente os usos e as políticas que regulam a língua. Além disso, a homogeneidade linguística, longe de ser uma condição natural, constitui-se como uma construção ideológica atravessada por interesses sociais e políticos, de modo que todos, inclusive os linguistas, se apoiam em ou reproduzem ideologias ao lidar com língua(s) (Irvine e Gal, 2000; Ricento, 2006; Lagares, 2018). Portanto, pode-se dizer que política linguística é a expressão das ideologias linguísticas, manifestadas por indivíduos, grupos ou instituições, em um processo de retroalimentação: ideologias orientam políticas e estas, por sua vez, reforçam ideologias. No Brasil, por exemplo, a pluralidade linguística (línguas indígenas, quilombolas, de imigração e de sinais[2]) é negada em prol de uma crença histórico-colonial numa língua única, a qual sustenta a hegemonia da língua portuguesa no país (Calvet, 2007; Müller, 2016).

2 O Censo Demográfico 2022 identificou 295 línguas indígenas no Brasil. No site do Repositório Brasileiro de Legislações Linguísticas (RBLL) constam 47 línguas cooficiais; Disponível em: https://direitolinguistico.com.br/repositorio/s/rbll/page/por-lingua. As línguas de imigração são faladas por descendentes de estrangeiros ou comunidades estrangeiras no Brasil, sendo algumas delas cooficiais em alguns municípios brasileiros (Lagares, 2018; OBDL, 2026). A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é reconhecida pela Lei nº 10.436/2002 como meio legal de comunicação e expressão de pessoas surdas no país (Brasil, 2002).

Linguística Aplicada Crítica e Política Linguística

A Linguística Aplicada surgiu nos anos 1940, inicialmente voltada para o ensino de línguas estrangeiras durante a Segunda Guerra Mundial. Na década de 1970, expandiu seu escopo e passou a se inserir em diferentes contextos institucionais, como mídia, empresas e instituições públicas. A partir da década de 1990, começou a investigar os usos da linguagem em diversas esferas sociais, de onde emergiram perspectivas críticas que questionaram o colonialismo e as hegemonias linguísticas, destacando a centralidade da linguagem na produção e na contestação das desigualdades (Moita Lopes, 2006).

Por sua vez, a Teoria Crítica, conforme Tollefson (2006), examina os processos pelos quais sistemas de desigualdade são criados e sustentados, muitas vezes de forma invisível por meio de um conjunto de crenças que naturalizam tais desigualdades. Aplicada à política linguística, ela enfatiza conceitos como poder, hegemonia, colonização, ideologia e resistência, orientando pesquisas comprometidas com a transformação social e em oposição às abordagens tradicionais que, sob uma capa de neutralidade, serviam à manutenção do *status quo*.

O encontro entre a Linguística Aplicada e a Teoria Crítica dá origem à Linguística Aplicada Crítica (LAC), conforme enfatizado por Pennycook (2021), que a compreende como uma abordagem voltada não apenas para o estudo dos usos da linguagem na sociedade, mas também para a problematização de relações de poder, de práticas coloniais e de hegemonias, enfrentando as desigualdades que atravessam a linguagem e a vida contemporânea com vistas à transformação social. Posteriormente, Moita Lopes (2006) propõe a noção de Linguística Aplicada Indisciplinar, que, além dessas características, rompe fronteiras disciplinares ao abrir-se ao diálogo com outros campos do saber, reforçando o caráter socialmente engajado da área.

Segundo Pennycook (2021), desde o surgimento da área, a política e o planejamento linguístico têm servido à manutenção do *status quo* social e linguístico. Essa prática, contudo, vem se transformando a partir da problematização de suas bases ideológicas, socioestruturais e históricas, com ênfase nas relações entre linguagem, poder e desigualdade (Blanchet, 2015).

Nesse sentido, a Linguística Aplicada Crítica foi escolhida como campo de reflexão deste estudo por oferecer uma perspectiva capaz de problematizar as questões apontadas por Moita Lopes (2006) e Pennycook (2021), alinhando-se diretamente ao objeto desta pesquisa.

Implicações da Política Linguística Institucional para o processo de Internacionalização do Ensino Superior

As concepções que orientam o processo de internacionalização do ensino superior incluem a internacionalização do currículo (IoC), entendida como a incorporação de aspectos internacionais e interculturais nos conteúdos e práticas pedagógicas. Essa perspectiva

abrange tanto a internacionalização transfronteiriça ou *crossborder*, que envolve a saída de estudantes, docentes e técnicos para o exterior (mobilidade *out*) ou o recebimento de estudantes estrangeiros(as) na instituição (mobilidade *in*), quanto a internacionalização em casa (IaH), que ocorre quando experiências internacionais são promovidas no próprio campus, sem deslocamento físico. Existe ainda a internacionalização integral, que busca articular de forma sistêmica essas diferentes abordagens dentro do ambiente acadêmico (Morosini, 2019).

Entre as atividades associadas a esse processo destacam-se o ensino-aprendizagem de línguas e a formação intercultural; a utilização de literatura internacional; as pesquisas e publicações conjuntas; a dupla diplomação; a mobilidade *in* e *out* de discentes, docentes e técnicos universitários; os eventos internacionais e interculturais no campus; os acordos internacionais; entre outros (Marcelino e Lauxen, 2021).

Segundo o *Guia para aceleração da internacionalização institucional: pós-graduação stricto sensu*, a internacionalização é "a incorporação de padrões internacionais de excelência em educação, pesquisa e extensão e sua integração nas rotinas básicas da instituição de ensino superior, visando sua assertividade institucional no cenário global" (CAPES, 2020, p. 7).

O documento ressalta que, para ampliar a atratividade internacional e acelerar a internacionalização, é necessário adequar a infraestrutura institucional, o que envolve a criação de laboratórios de línguas alinhados aos objetivos da instituição, a adoção de sinalização e comunicação visual bilíngue e a oferta de disciplinas em várias línguas com temáticas globais. O estabelecimento das bases de uma política linguística precede o planejamento da internacionalização. Dessa forma, evidencia que a política linguística e a infraestrutura bilíngue são componentes centrais para que a internacionalização avance da mobilidade acadêmica inicial para a consolidação institucional, preparando as universidades brasileiras para alcançar padrões de excelência reconhecidos mundialmente.

METODOLOGIA

Esta pesquisa dá continuidade ao estudo de Antônia Lúcia Bahia da Costa (2022), realizado entre os anos de 2021 e 2022 (aprovado pelo CEP/UEFS 3.342.250 e 5046278E2 e pela Resolução CONSEPE 080/2019 e coordenado por Brun (2020). A metodologia do atual trabalho consistiu no levantamento e análise documental dos editais de seleção dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UEFS, de abril de 2020 a abril de 2025. A análise dos dados foi baseada no documento orientador elaborado pela Associação Brasileira de Educação Internacional – FAUBAI (2017) para o processo de elaboração de políticas linguísticas para internacionalização do ensino superior. Este documento permitiu identificar os usos das

línguas nos programas de pós-graduação a partir de seis dimensões: 1) línguas de admissão acadêmica; 2) línguas ensinadas; 3) línguas usadas como meio de instrução; 4) línguas usadas na administração; 5) línguas de comunicação; e 6) línguas de produção e disseminação do conhecimento. Cada dimensão é composta por indicadores como revela o Quadro 1.

Quadro 1: Dimensões e Indicadores dos usos das línguas de acordo com a FAUBAI

IMENSÃO	**INDICADORES**
1	1. línguas de admissão nos programas de pós-graduação *stricto sensu*; 2. tomadores de decisão sobre essas línguas de admissão; 3. tipo de exigência de proficiência – se eliminatória ou classificatória; 4. nível de proficiência exigido; 5. tipos de avaliação aplicados; 6. tipos de avaliação aceitos.
2	1. características dos cursos de Letras da UEFS; 2. oferta de cursos de línguas; 3. infraestrutura para ensino dessas línguas; 4. política de oferta de cursos de línguas; 5. caracterização de credenciamento no Programa Idiomas sem Fronteiras; 6. tipo de incentivo institucional para participação em cursos de línguas.
3	1. caracterização da oferta de disciplinas específicas em outras línguas (além do português)
4	1. exigência de tradução de documentos para processos de revalidação de diploma; 2. setores da UEFS para veiculação de documentos em outras línguas (além do português); 3. nível de capacitação das equipes administrativas para lidar com documentos em LEs; 4. línguas usadas para atendimento ao público; 5.exigências linguísticas para apresentação de documentos oficiais.
5	1. línguas usadas regularmente para comunicação geral na UEFS; 2. tradução de páginas web institucionais; 3. línguas usadas na divulgação de oportunidades de mobilidade e de cooperação internacional.

6	1. línguas aceitas para trabalhos de conclusão de curso; 2. línguas aceitas para trabalhos apresentados em eventos locais; 3. línguas aceitas para submissões científicas em periódicos institucionais; 4. línguas aceitas para aulas na UEFS; 5. situações de exigência de proficiência linguística.

Fonte: as autoras, 2025 (adaptado da FAUBAI, 2017).

O levantamento dos editais ocorreu através de visita às páginas eletrônicas da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PPPG) e de cada um dos programas de pós-graduação *stricto sensu* ofertados pela UEFS. Quando os editais não estavam disponíveis nessas páginas, eles foram enviados às pesquisadoras pela PPPG, após solicitação via e-mail.

Foi, então, realizada a análise documental de todos os editais disponíveis para seleção de alunos regulares. Essa análise focou na dimensão "línguas de admissão acadêmica", uma vez que apenas os indicadores relacionados à ela puderam ser respondidos a partir das informações contidas nos editais. Os resultados dessa análise documental estão apresentados na próxima seção.

RESULTADOS

A Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) oferece 21 programas de pós-graduação *stricto sensu*. São quatro de mestrado profissional (Programa de Pós-Graduação em Astronomia – MPAstro, Mestrado Profissional em Enfermagem – MPE, Mestrado Profissional em Saúde Coletiva – MPSC, e Programa de Pós-Graduação em Planejamento Territorial – PLANTERR); nove de mestrado acadêmico (Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação – PGCC, Programa de Pós-Graduação em Ciências Farmacêuticas – PPGCF, Programa de Pós-Graduação em Direito em Formato Associativo UEFS-UESB-UESC-UNEB – PPGD, Programa de Pós-Graduação em Desenho, Cultura e Interatividade – PPGDCI, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Programa de Pós-Graduação em Engenharia Civil e Ambiental – PPGECEA, Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Evolução – PPGECOEVOL, Programa de Pós-Graduação em Gestão, Organizações e Sociedade – PPGGOS, e Programa de Pós-Graduação em História – PPGH); e oito que oferecem tanto mestrado quanto doutorado acadêmico (Programa de Pós-Graduação em Biotecnologia – PPGBiotec, Programa de Pós-Graduação em Botânica – PPGBot, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – PPGEL, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática

– PPGEnM, Programa de Pós-Graduação em Modelagem em Ciências da Terra e do Ambiente – PPGM, Programa de Pós-Graduação em Recursos Genéticos Vegetais – PPGRGV, Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva – PPGSC, e Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários – PROGEL).

Foram coletados 91 (noventa e um) editais de 21 (vinte e um) programas de pós-graduação publicados entre abril de 2020 e abril de 2025. Em 2020 e 2021, as seleções foram irregulares em decorrência da suspensão parcial das atividades acadêmicas durante a pandemia de COVID-19 (Brasil, s.d.; Brasil, 2023). O primeiro processo seletivo do PPGD ocorreu após o período de corte estabelecido para esta pesquisa. Optou-se por incluí-lo, uma vez que se trata do primeiro edital de seleção da UEFS a contemplar uma língua indígena (Cf. Quadro 2).

Quadro 2: Levantamento dos editais de pós-graduação *stricto sensu* da UEFS.

Sigla do PPG	020	021	022	023	024	025
PAstro	não publicado					
PE	não publicado					pós coleta
PSC	não publicado	não publicado				
GCC						
LANTERR		não publicado				
PGBiotec						pós coleta
PGBot		não publicado				
PGCF		não publicado				
PGD						1º edital*
PGDCI		não publicado		não publicado		
PGE		não publicado				
PGECEA			não publicado			
PGECOEVOL		não publicado				
PGEL						
PGEnM					1º edital	
PGGOS						1º edital
PGH		não publicado				
PGM		não publicado				
PGRGV	não publicado		não publicado			
PGSC	não publicado		não publicado			
ROGEL		não publicado				

Fonte: as autoras, 2025.

A maioria dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UEFS aceita exclusivamente a língua inglesa em seu processo de admissão; dois aceitam as línguas inglesa ou espanhola; seis programas aceitam as línguas inglesa, espanhola ou francesa, sendo que, em dois deles, é exigida proficiência em língua inglesa para o mestrado, e língua inglesa mais uma língua

estrangeira para o doutorado; um programa aceita as línguas inglesa, espanhola ou indígena; e quatro não informam em seus editais quais línguas são aceitas para admissão. Muitos programas não informam o tipo de exigência de proficiência para admissão (10/21); cinco programas (5/21) definem essa exigência como eliminatória ou classificatória; seis (6/21) variam entre eliminatória e classificatória, no entanto, mesmo quando aparece como classificatória, essa exigência de proficiência em língua estrangeira é eliminatória, pois a não comprovação desliga o(a) candidato(a) do programa, inclusive se ele ou ela já tiver iniciado a pesquisa. Fica evidente que há uma ausência de padronização quanto à essa exigência nos editais de seleção dos PPG/SS (Cf. Gráfico 1).

Gráfico 1: Caráter de admissão da exigência de proficiência linguística



Fonte: as autoras, 2025.

O quadro 3 apresenta os principais resultados dos indicadores 2 (tomadores de decisão sobre essas línguas de admissão), 4 (nível de proficiência exigido), 5 (tipos de avaliação aplicados), e 6 (tipos de avaliação aceitos).

Quadro 3: Resultados principais para os indicadores 2, 4, 5 e 6

INDICADOR	RESULTADOS PRINCIPAIS
tomadores de decisão	Como regra geral, as decisões sobre as línguas de admissão dos programas são tomadas pelo colegiado, pela coordenação do PPG, por uma comissão de seleção do próprio PPG e/ou pela PPPG.
nível de proficiência	Nos editais, de modo geral, os PPG/SS não informam que nível de proficiência em LE o(a) candidato(a) deve comprovar para ser admitido; exceto o MPE, o MPSC e o PPGSC, que pedem, no mínimo, o nível B1 — em, pelo menos, um edital ao longo do período analisado.

avaliação aplicada	Geralmente, quando o(a) candidato(a) não tem um certificado que comprove a sua proficiência na língua estrangeira (LE) exigida ou LE-alvo, ele(a) deve realizar uma avaliação de proficiência em LE aplicada pelo próprio PPG. Essa avaliação consiste em uma prova escrita, com questões de múltipla escolha e/ou discursivas, para aferir a sua capacidade de ler, compreender e interpretar um texto escrito na língua estrangeira — no entanto, as respostas devem ser escritas em língua portuguesa. Para alcançar o conceito "proficiente", atualmente, a depender do programa, o(a) candidato(a) deve atingir a nota 6,0 ou 7,0. Todavia, alguns programas, apenas exigem um certificado e não citam a possibilidade de aplicação da avaliação de proficiência em LE na UEFS. Em caso de não comprovação dessa proficiência, em quaisquer dos casos, o(a) candidato(a) é desligado(a) do programa — não importando em qual estágio da pesquisa esteja. Nos editais do PROGEL é informado que candidato(a)s estrangeiro(a)s devem realizar uma prova de proficiência em língua portuguesa.
avaliações aceitas	Em suma, poucos programas informam quais exames de proficiência são aceitos por eles em seus editais. Os certificados citados como aceitos para comprovação de proficiência em língua inglesa são os dos exames a seguir: TOEFL (Test of English as a Foreign Language), IELTS (International English Language Testing System), TOEIC (Test of English for International Communication), Cambridge Exams, Michigan Exams e, mais recentemente, o DET (Duolingo English Test). Para a língua espanhola são: DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera), SIELE (Servicio Internacional de la Lengua Española) e CELU (Certificado de Español: Lengua y Uso). Para a língua francesa são: DELF (Diplôme d'Études en Langue Française), DALF (Diplôme Approfondi de Langue Française) e TCF (Test de Connaissance du Français). Para a língua portuguesa (do Brasil), aceita-se o CELPE-BRAS (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros). Além desses, aqueles certificados emitidos por universidades públicas federais ou estaduais brasileiras ou por escolas de idiomas também são aceitos.

Fonte: as autoras, 2025.

Os principais resultados deste estudo coincidem com aqueles relatados por Costa (2022) e serão aprofundados na seção de discussão a seguir.

DISCUSSÃO

A discussão deste trabalho está organizada em duas seções. Inicialmente, examinam-se os editais da pós-graduação *stricto sensu* e o papel das línguas nos processos de admissão, evidenciando políticas implícitas e seus efeitos sobre a inclusão e a exclusão de candidatos(as). Em seguida, destacam-se os desafios enfrentados pela universidade para a internacionalização, as ações já implementadas e as lacunas existentes em relação à política linguística.

As línguas na UEFS

Ao analisar os editais de seleção da pós-graduação *stricto sensu* da UEFS no período de 2010 a 2020, Costa (2022) demonstrou que o inglês predominou como língua exigida para

admissão, seguido pelo espanhol e pelo francês. Houve variações tanto dentro de um mesmo programa quanto entre diferentes programas de pós-graduação em relação ao tipo de exigência de proficiência, alternando entre caráter eliminatório, classificatório e/ou eliminatório/classificatório. Em todos os casos, a não comprovação de proficiência em língua estrangeira resultava no desligamento do programa, mesmo quando o(a) candidato(a) já havia iniciado a pesquisa. O nível de proficiência era raramente especificado. Quando realizada na UEFS, a prova de proficiência consistia em avaliação objetiva voltada à aferição da leitura; além disso, o(a) candidato(a) poderia apresentar certificado de proficiência emitido por instituições de ensino superior públicas, exames reconhecidos ou cursos de idiomas.

Em síntese, duas diferenças se destacam entre os resultados do trabalho de Costa (2022) e os editais atuais: 1) nos editais do Departamento de Letras e Artes (DLA), as línguas estrangeiras chegaram a ser aceitas para outras atividades além da leitura e interpretação de textos científicos, como a redação de dissertações e teses, artigos científicos e apresentações de trabalhos em eventos locais (possibilidade não mencionada nos editais recentes); 2) atualmente, em 2025, pela primeira vez, uma língua indígena foi aceita para admissão em 1 dos 21 programas de pós-graduação, o que pode ser interpretado como uma iniciativa de valorização da pluralidade linguística brasileira. No entanto, trata-se de uma medida genérica, uma vez que, segundo o Censo Demográfico de 2022, são faladas 295 línguas indígenas no Brasil e o edital não explicita a qual ou a quais delas se refere. Assim, ao longo do período analisado, o cenário permaneceu praticamente inalterado em relação às políticas linguísticas (implícitas) da UEFS.

De maneira geral, as informações contidas nos editais a respeito das línguas de admissão nos PPG/SS apresentam-se, em grande parte, incompletas ou pouco transparentes; além disso, não há padronização dessas informações de um edital para o outro. Na grande maioria dos casos, não há detalhamento sobre o nível de proficiência exigido, nem explicações acerca das atividades a serem desempenhadas com as línguas estrangeiras após a admissão. As provas de proficiência aplicadas pela instituição sugerem que o uso das línguas estrangeiras se restringe à leitura de textos científicos, desconsiderando outras funções acadêmicas ou comunicativas que poderiam contribuir ao percurso formativo dos(as) pesquisadores(as). As línguas aceitas são, em ordem de importância, o inglês, o espanhol e o francês (além do caso da língua indígena mencionado previamente), sendo o inglês a primeira opção em todos os programas que informam sobre as línguas, o que reforça a centralidade das línguas hegemônicas no ambiente universitário, como discutem Moita Lopes (2006) e Pennycook (2021).

Outro aspecto observado é a exigência de comprovação de proficiência como requisito eliminatório: mesmo quando aparece como classificatória, a não comprovação resulta no desligamento do(a) candidato(a), inclusive se já tiver iniciado a pesquisa. Essa prática revela uma política linguística excludente, que legitima apenas os sujeitos com domínio em língua(s)

estrangeira(s). Tal exigência poderia ser justificada se as línguas estrangeiras funcionassem como facilitadoras em diversas atividades durante a pesquisa — como disciplinas ministradas nessas línguas ou contato frequente com pesquisadores(as) estrangeiros(as) —, o que não corresponde à realidade institucional. Esse caráter excludente transforma as línguas em uma barreira de acesso, em vez de reconhecê-las como recursos de formação e de enriquecimento da experiência acadêmica, confirmando que nenhuma política linguística é neutra, como afirmam Spolsky (2004) e Ricento (2006).

Além disso, observa-se um desalinhamento entre os PPG/SS: cada programa decide de forma autônoma qual ou quais línguas serão aceitas. A escolha do inglês como primeira opção é sistemática; para a segunda opção, quando é o caso, há variações entre o espanhol e o francês. Essa desarticulação confirma que não há uma política linguística explícita na UEFS, oficial e efetiva, mas sim práticas fragmentadas que reproduzem a hegemonia sem um propósito claro. Tais variações poderiam ser justificadas se houvesse estudos que demonstrassem que determinadas línguas contribuem de forma mais significativa para áreas específicas do conhecimento. Dessa forma, o inglês não necessariamente ocuparia sempre a posição de primeira opção, e as escolhas seriam feitas de maneira mais contextualizada e coerente com cada campo de pesquisa.

No geral, os editais dos PPG/SS da UEFS parecem servir apenas ao cumprimento de exigências protocolares de admissão. Não há indícios de reflexão crítica sobre as ideologias ali sustentadas, nem sobre o papel das línguas, tampouco atenção aos objetivos de internacionalização da instituição, o que pode ser justificado pelo fato de que a UEFS não dispõe de política linguística institucional, oficial e efetiva, como apontam Brun, Andrade e Soares (2024). Esse não posicionamento crítico reduz as línguas a meros instrumentos técnicos, desvinculando-as de sua dimensão política e social, e, consequentemente, contribuindo para a reprodução de desigualdades.

Portanto, os resultados demonstram que os editais analisados ainda reforçam desigualdades ao exigir línguas hegemônicas sem considerar a pluralidade linguística brasileira e sem oferecer condições para que essas línguas sejam efetivamente utilizadas no cotidiano acadêmico. Trata-se de uma política implícita que exclui candidatos(as) e perpetua ideologias coloniais, revelando a necessidade urgente de repensar os editais sob uma perspectiva crítica, inclusiva e ética. Uma política linguística institucionalizada, construída em diálogo com a diversidade linguística nacional e os contextos acadêmicos locais, poderia não apenas democratizar o acesso, mas também fortalecer a internacionalização de forma mais justa e plural, plena e em consonância com uma educação voltada para a cidadania global, como preconizado pela UNESCO.

A internacionalização na UEFS

A internacionalização surge a partir da necessidade do ensino superior de adaptar-se às novas demandas impostas pela globalização. Para além das benesses, emergem desafios, como a resistência à mercantilização da educação e a questão da proficiência em língua(s) estrangeira(s) para comunicar-se em um ambiente multicultural. A falta de proficiência em língua(s) estrangeira(s) é um obstáculo à mobilidade *out* enfrentado pelos estudantes da UEFS (Brun, Andrade e Soares, 2024). Embora o Departamento de Letras e Artes (DLA) ofereça exames de proficiência e cursos de inglês, espanhol, francês e português como língua estrangeira por meio do programa de extensão Portal, para a comunidade externa e interna, esses esforços não têm sido suficientes para responder às demandas da internacionalização.

A UEFS dispõe de política de internacionalização (Resolução CONSU nº 015/2025), porém não dispõe de política linguística institucionalizada, essa última é implícita em suas práticas. O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) UEFS 2023/2027 menciona a existência de um centro de línguas; entretanto, não há um Centro ou Laboratório de Línguas no campus. Os cursos de línguas oferecidos pelos programas de extensão do DLA são realizados em instalações não adequadas, precárias a esse tipo de atividade. Em contrapartida, como apontado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2020), para a consolidação plena da internacionalização, faz-se necessária uma política linguística, oficial e efetiva, que reconheça e fomente o ensino-aprendizagem de línguas-culturas.

O ensino-aprendizagem de línguas-culturas promove a consciência global e, consequentemente, o entendimento entre os povos, considerando que lida diretamente com a diferença e a diversidade (Brun, 2022). Além dos benefícios à comunidade acadêmica e à internacionalização, também pode contribuir para a promoção da educação para a cidadania global proposta pela UNESCO.

> A cidadania global refere-se ao sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla e à humanidade comum, bem como de promover um "olhar global", que vincula o local ao global e o nacional ao internacional. Também é um modo de entender, agir e se relacionar com os outros e com o meio ambiente no espaço e no tempo, com base em valores universais, por meio do respeito à diversidade e ao pluralismo (UNESCO, 2015, p. 14).

Desse modo, a educação para a cidadania global pode ser compreendida como um processo educacional que participa do desenvolvimento das pessoas nas dimensões cognitiva, socioemocional e comportamental, capacitando-as a atuar como cidadãs conscientes e responsáveis em um mundo cada vez mais interconectado e interdependente (UNESCO,

2015). Essa discussão dialoga com os teóricos citados, uma vez que evidencia as ideologias implícitas relacionadas às práticas linguísticas da UEFS. A ausência de uma política linguística institucionalizada e de um planejamento efetivo fragiliza o processo de internacionalização, reproduzindo desigualdades e reduzindo o papel das línguas a instrumentos técnicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa evidencia que os editais de pós-graduação *stricto sensu* da UEFS reafirmam práticas linguísticas implícitas que permanecem praticamente inalteradas ao longo dos últimos quinze anos. A exigência de proficiência em línguas estrangeiras, sobretudo o inglês, aparece como requisito eliminatório, mas sem clareza quanto ao nível exigido ou ao uso efetivo dessas línguas no cotidiano acadêmico. Essa configuração reforça a hegemonia de línguas historicamente associadas a resquícios coloniais e de poder, ao mesmo tempo em que invisibiliza a pluralidade linguística brasileira. Constatou-se também que os editais são frequentemente incompletos, funcionando mais como instrumentos protocolares de admissão do que como dispositivos capazes de promover inclusão e diversidade. O desalinhamento entre os programas fragiliza a consolidação de uma política linguística institucionalizada e pode comprometer o processo de internacionalização.

Diante desse cenário, conclui-se que as políticas linguísticas implícitas presentes nos editais impactam diretamente o acesso e a permanência dos estudantes na pós-graduação, reforçando desigualdades e perpetuando antigas lógicas coloniais. Torna-se urgente repensar esses documentos sob uma perspectiva crítica, inclusiva e ética, capaz de reconhecer e legitimar a diversidade linguística nacional. A criação de uma política linguística institucionalizada, articulada com os programas de pós-graduação e com os diferentes setores da universidade, e construída em diálogo com os contextos acadêmicos locais, poderia não apenas democratizar o acesso e apoiar a permanência, mas também consolidar a internacionalização de forma mais justa e plural, em consonância com uma educação voltada para a cidadania global, como preconizado pela UNESCO.

O uso da(s) língua(s), como discutido ao longo deste trabalho, nunca é neutro: pode ser instrumento de dominação, mas também, como bell hooks nos lembra, pode se tornar espaço de resistência: “não é a língua inglesa que me machuca, mas o que os opressores fazem com ela, como eles a moldam para transformá-la num território que limita e define, como a tornam uma arma” (hooks, 2020, p. 224). Ao narrar a experiência dos africanos escravizados nos Estados Unidos, hooks (2020) mostra como, após a angústia inicial diante de uma língua estranha, esses sujeitos perceberam que poderiam apropriar-se do inglês e transformá-lo em contralíngua, dando origem ao Black English. Essa história nos conduz a compreender que

pensar criticamente sobre as línguas hegemônicas (como o inglês, o espanhol, o francês e, inclusive, o português) não significa rejeitá-las ou abandoná-las, mas reconhecer que existem outras línguas-culturas, outros modos de pensar e saber, que merecem reconhecimento, acolhimento, respeito e valorização.

REFERÊNCIAS

BLANCHET, Philippe. Integração ou discriminação da pluralidade linguística na educação de línguas e pelas línguas: uma questão crucial entre ideologia, ética e didática. **Moara**, n. 42, p. 9-21, 2015. Disponível em: https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/2053/0 Acesso em: 17 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm Acesso em: 27 out. 2025.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP**. Resposta educacional à pandemia de Covid-19 no Brasil: educação superior – 2021. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resposta_educacional_a_pandemia_de_covid_19_no_brasil.pdf Acesso em: 9 out. 2025.

BRASIL. **Ministério da Saúde**. Covid-19 no Brasil: casos e óbitos. Disponível em: https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html . Acesso em: 9 out. 2025.

BRUN, Milenna. **Estudo das políticas e perspectivas linguísticas, educacionais e psicoculturais nos programas de internacionalização, mobilidade e cooperação internacional na UEFS**. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2020. Projeto de pesquisa aprovado pelo CEP/UEFS (3.342.250) e pelo CONSEPE (Resolução 080/2019).

———————. **Ensino de línguas e desenvolvimento da identificação com a humanidade**: uso didático do documentário audiovisual Human na formação de professores. A Cor das Letras, Feira de Santana, v. 23, n. 3, p. 38-60, set./dez. 2022.Disponível em: https://ojs3.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/8356 Acesso em: 9 out. 2025.

BRUN, Milenna; DE MACÊDO ANDRADE, Maria Victória; SOARES, Laís Sampaio. Processo de internacionalização da Universidade Estadual de Feira de Santana: panorama histórico na perspectiva dos gestores. **A Cor das Letras**, v. 25, n. 1, 2024. Disponível em: https://ojs3.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/8315 Acesso em: 05 out. 2025

CAPES. Diretoria de Relações Internacionais. **Guia para aceleração da internacionalização institucional**: pós-graduação stricto sensu. Versão 1.0. Brasília: CAPES, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/23122020_Guia_para_Acelerao_da_Internacionalizao_Institucional.pdf. Acesso em: 9 out. 2025.

CALVET, Louis-Jean. Nas origens da política linguística. *In*: ———————. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2007, p. 7-36.

COSTA, Antônia Lúcia Bahia da. **Política linguística institucional e internacionalização**: sobre as dimensões do uso das línguas na pós-graduação stricto sensu na Universidade Estadual de Feira de Santana. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras - Língua Inglesa) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2024.

FAUBAI. **Política linguística para internacionalização do ensino superior**: documento do GT de Políticas Linguísticas para Internacionalização. Porto Alegre: FAUBAI, nov. 2017. Disponível em: https://faubai.org.br/wp-content/uploads/2022/04/Documento-do-GT-de-Politicas-Linguisticas-da-FAUBAI.pdf Acesso em: 27 out. 2025

hooks, bell. A língua. *In*: ——————. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022**: Etnias e línguas indígenas – Principais características sociodemográficas: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br. Acesso em: 27 out. 2025.

KROSKRITY, Paul V. (org.). **Regimes of Language**: Ideologies, Polities, and Identities. Santa Fe: School of American Research Press, 2000.

LAGARES, Xoán Carlos. **Qual política linguística?** Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

MARCELINO, Jocelia Martins; LAUXEN, Sirlei de Lourdes. **Internacionalização da educação superior e a construção da cidadania global**: existem concexões possíveis? Porto Alegre: ediPUCRS, 2021.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOROSINI, Marilia (org.). **Guia para a internacionalização universitária**. Porto Alegre: ediPUCRS, 2019. Disponível em: https://editora.pucrs.br/download/livros/1383.pdf Acesso em: 27 out. 2025

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Políticas Linguísticas: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. **ReVEL**, v. 14, n. 26, 2016. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/e92f933a3b0ca404b70a1698852e4ebd.pdf Acesso em 04 mar. 2026.

OBSERVATÓRIO DE DIREITO LINGUÍSTICO (OBDL). *Repositório Brasileiro de Legislações Linguísticas (RBLL): catálogo de leis de cooficialização por língua*. Disponível em: https://direitolinguistico.com.br/repositorio/s/rbll/page/por-lingua . Acesso em: 13 fev. 2026.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de ensino de inglês**: teorias, práticas, ideologias. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PENNYCOOK, Alastair. **Critical Applied Linguistics**: A Critical Re-Introduction. 2. ed. New York: Routledge, 2021.

RAJAGOPALAN, Kanavillil**.** The politics of language and the concept of linguistic identity. *CAUCE,* **Revista de Filología y su Didáctica**, n. 24, p. 17-28, 2001. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce24/cauce24_03.pdf Acesso em: 05 out. 2025

——————. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RICENTO, Thomas (ed.). **An Introduction to Language Policy**: Theory and Method. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2006.

SPOLSKY, Bernard. Language practices, ideology and beliefs, and management and planning. *In*: ——————. **Language policy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004, p.

1-15. Disponível em: https://assets.cambridge.org/97805210/11754/excerpt/9780521011754_excerpt.pdf Acesso em: 04 nov. 2025

SCHIEFFELIN, Bambi B.; WOOLARD, Kathryn A.; KROSKRITY, Paul V. (org.). **Language Ideologies**: Practice and Theory. New York: Oxford University Press, 1998.

TOLLEFSON, James W. Critical theory in language policy. *In*: RICENTO, Thomas (ed.). **An Introduction to Language Policy**: Theory and Method. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2006.

UNESCO. **Educação para a cidadania global**: preparando alunos para os desafios do século 21. Brasília: UNESCO, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311 Acesso em: 9 fev. 2026.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS). Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PPPG. Cursos *Stricto Sensu*. Disponível em: http://www.pppg.uefs.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=4 Acesso em: 10 out. 2025.

———————. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2023-2027**. Feira de Santana: UEFS, 2023. Disponível em: https://pdi.uefs.br/wp-content/uploads/2025/02/PLANO_DE_ACAO_PDI_2023_2027.pdf Acesso em: 10 out. 2025.

———————. Conselho Universitário**. Resolução CONSU nº 015**, de 10 de junho de 2025. Institui a Política de Internacionalização da Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana: UEFS, 2025. Publicada no *Diário Oficial do Estado da Bahia*, 11 jun. 2025. Disponível em: https://dool.egba.ba.gov.br/ver-pdf/20166/#/p:1/e:20166 Acesso em: 04 out. 2025.

LÍNGUA PORTUGUESA, PODCASTS E COMENTÁRIOS CRÍTICOS: NOVAS PRÁTICAS, ESCUTAS E ESCRITOS

Juliana Behrends de Souza Cerqueira
Doutoranda em Estudos da Linguagem (UFF - Colégio Pedro II)

Fabio André Cardoso Coelho
Universidade Federal Fluminense (UFF)

INTRODUÇÃO

A expansão dos podcasts, no interior da cultura digital contemporânea, reconfigurou modos de informar, narrar, entreter e produzir debate público, sobretudo porque esse gênero circula com agilidade em plataformas de *streaming* e dispositivos móveis, sob a lógica da escuta sob demanda. No campo escolar, particularmente nas aulas de Língua Portuguesa, esse cenário interpela práticas ainda excessivamente centradas em exercícios gramaticais descontextualizados e convoca a incorporação de experiências de linguagem mais próximas do cotidiano discente. Nessa direção, o podcast passa a interessar como suporte tecnológico e como gênero digital que mobiliza oralidade, multissemiose, escuta atenta, interpretação e posicionamento, abrindo espaço para um trabalho pedagógico que articule linguagem, cultura e criticidade.

O problema central que orienta este estudo emerge, precisamente, do distanciamento entre práticas escolares de linguagem e práticas comunicativas digitais efetivamente vivenciadas pelos estudantes. Em vez de restringir o ensino de Língua Portuguesa a tarefas dissociadas de usos sociais concretos, propõe-se examinar como o trabalho com gêneros digitais pode ampliar a participação dos alunos em práticas de leitura, escuta e escrita mais situadas. Desse modo, a pergunta de pesquisa assim se delimita: como uma sequência didática, ancorada na escuta de podcasts, pode favorecer a escuta ativa, a autoria escrita e a leitura crítica de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental? A formulação desloca o foco de uma concepção restrita de ensino linguístico para outra, na qual a produção de sentidos, a interpretação e a argumentação passam a organizar o design didático da aula.

Em consonância com esse problema, o objetivo geral consiste em apresentar uma sequência didática que articule a escuta de podcast à produção do gênero comentário crítico, tomando como recorte turmas a partir do oitavo ano do Ensino Fundamental. A proposta, intitulada “PodSer! Narrativas para ouvir, sentir e comentar”, organiza-se em duas aulas, com possibilidade de ampliação, e seleciona como material de referência o episódio #PRAIA, do

podcast *Não Inviabilize*, criado por Déia Freitas. Ao eleger o comentário crítico como gênero de chegada, o estudo investe em uma prática argumentativa ancorada em texto-base, na qual o estudante retoma, sintetiza, interpreta e avalia o material escutado, formulando um ponto de vista sustentado por justificativas e por escolhas lexicais coerentes com a situação de produção.

O referencial teórico principal ancora-se, de um lado, nas discussões de Marcuschi (2008) acerca dos gêneros textuais e, de outro, nas formulações de Marcuschi e Xavier (2016) sobre gêneros digitais, particularmente no que concerne às transformações dos modos de circulação, composição e interação mediados por tecnologias. Soma-se a esse eixo a perspectiva dos multiletramentos, em Rojo e Moura (2012), por meio da qual práticas sociais de linguagem, cultura digital e produção de sentidos passam a compor o horizonte de formação escolar. No plano didático-metodológico, a proposta dialoga com o modelo de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), adaptando-o ao trabalho articulado entre podcast e comentário crítico.

Quanto à metodologia, o artigo configura-se como estudo de natureza qualitativa, de base bibliográfica e caráter propositivo (*design* didático), centrado na elaboração e descrição analítica de uma sequência didática. O *corpus* pedagógico delimita-se pelo episódio #PRAIA, que funciona como texto-base da escuta, da reescuta orientada e da produção escrita, bem como pelo roteiro de atividades que conduz os estudantes da identificação de personagens, conflitos, emoções e temas centrais à formulação de tese, argumentos e avaliação final. A sequência prevê, ainda, conversa inicial sobre práticas de escuta, navegação guiada por plataformas, discussão sobre lugar de fala, valores em jogo e efeitos da edição sonora, seguida de revisão linguística em contexto real de produção. Com isso, o artigo sustenta que a aproximação entre currículo de Língua Portuguesa e práticas comunicativas contemporâneas pode favorecer engajamento, autoria e leitura crítica.

Além desta Introdução, em que se contextualiza o tema, se delimita o problema de pesquisa, se explicita o objetivo geral, se apresentam o referencial teórico e o encaminhamento metodológico, o artigo organiza-se em duas subseções teóricas e em seções analítico-descritivas complementares. A primeira subseção, intitulada “Podcasts, gêneros digitais e multiletramentos no ensino de Língua Portuguesa”, discute o podcast como gênero digital inscrito nas práticas contemporâneas de linguagem, examinando sua circulação, sua composição multissemiótica e suas potencialidades pedagógicas. A segunda, “Comentário crítico, autoria e leitura inferencial na educação básica”, aborda o comentário crítico como gênero argumentativo ancorado em texto-base, enfatizando sua dimensão analítica, sua relação com a leitura inferencial e sua contribuição para a construção da autoria discente. Em seguida, a seção “Caminhos metodológicos: *corpus*, sequência didática e organização das aulas” descreve a natureza do estudo, apresenta o *corpus* selecionado e detalha a proposta “PodSer! Narrativas para ouvir,

sentir e comentar". Na sequência, a seção "Proposta pedagógica" examina o alcance didático da sequência, considerando escuta sensível, engajamento, fortalecimento da autoria, curadoria ética, infraestrutura tecnológica e mediação docente. Por fim, em "Considerações finais", retomam-se o problema investigado e os objetivos propostos, sintetizam-se os argumentos desenvolvidos e indicam-se desdobramentos para o ensino de Língua Portuguesa com gêneros digitais.

Podcasts, gêneros digitais e multiletramentos no ensino de Língua Portuguesa

A inserção dos podcasts no ensino de Língua Portuguesa demanda uma compreensão de linguagem que ultrapasse o tratamento escolar restrito à frase, à norma e ao exercício descontextualizado. No interior da cultura digital, o podcast circula como gênero digital predominantemente oral, organizado em episódios, acessado sob demanda e vinculado a plataformas, *feeds* e canais de assinatura, o que altera seus modos de produção, circulação e recepção. Nessa moldura, não se trata de um simples áudio transferido para a internet, mas de uma prática de linguagem situada, atravessada por escolhas de edição, entonação, pausas, trilhas, vinhetas e estratégias de endereçamento. Por isso, o trabalho com podcasts, nas aulas de Língua Portuguesa, favorece a abordagem da oralidade em articulação com outras semioses e com formas contemporâneas de interação discursiva, mais próximas das experiências comunicativas dos estudantes.

Villarta-Neder e Ferreira (2020) assinalam que o podcast não se define apenas pela materialidade sonora, visto que sua constituição depende também do ambiente digital em que se hospeda, da lógica de circulação em rede e da comunidade de ouvintes que se forma em torno dele. Essa perspectiva conduz a análise do plano meramente formal para o plano enunciativo, social e axiológico, permitindo reconhecê-lo como gênero discursivo oral multissemiótico.

Em diálogo com Marcuschi e Xavier (2016), convém sublinhar que os gêneros digitais não instauram uma ruptura absoluta com práticas anteriores, mas reconfiguram modos de construção do sentido, de navegação textual e de interação entre sujeitos, suportes e linguagens. Assim, quando o podcast ingressa na escola, ele convoca a escuta e procedimentos de seleção, inferência, interpretação, avaliação e resposta, isto é, um conjunto de operações discursivas que tensiona a separação rígida entre oralidade e escrita.

Essa discussão aproxima-se, diretamente, da noção de multiletramentos, como mobilizada por Rojo e Moura (2012), uma vez que a aprendizagem linguística passa a considerar a diversidade de linguagens, mídias, práticas culturais e formas de participação social. O podcast adquire interesse didático porque permite operacionalizar uma escuta ativa e responsiva, na qual o estudante "ouve" e interpreta vozes, reconhece posições, observa efeitos de sentido produzidos pela edição e confronta valores inscritos na narrativa. Além disso, a literatura

anexada mostra que seu uso pedagógico amplia tempos e espaços do exercício educativo, fortalece o engajamento discente e pode deslocar o aluno da condição de consumidor para a de produtor de sentidos, sobretudo quando a proposta envolve autoria, debate e circulação pública da palavra.

Assim, a escolha do podcast não se apresenta como um recurso ilustrativo, mas como gênero de entrada para a produção do comentário crítico. Ao escutar narrativas em áudio, os estudantes mobilizam competências de leitura inferencial, análise discursiva e posicionamento avaliativo, que, posteriormente, se desdobram na escrita. Desse modo, o podcast funciona como objeto de escuta e, simultaneamente, como disparador de reflexão, permitindo articular oralidade digital, cultura participativa e produção escrita escolar.

A referida articulação responde ao problema central do estudo, pois aproxima o currículo de Língua Portuguesa de práticas comunicativas efetivamente vividas pelos alunos e cria condições para que a escola operacionalize experiências de linguagem mais significativas, autorais e criticamente mediadas. Nessa direção, os multiletramentos deixam de figurar como ornamento teórico e passam a ancorar uma prática didática voltada à formação de sujeitos capazes de ouvir, interpretar, avaliar e escrever em contextos marcados pela pluralidade semiótica do presente.

Portanto, à luz de Marcuschi e Xavier (2016), os gêneros digitais reconfiguram formas de produção e construção do sentido; em diálogo com Rojo e Moura (2012), a reconfiguração exige práticas de multiletramentos que reconheçam a pluralidade de linguagens e de formas de participação; e, conforme Villarta-Neder e Ferreira (2020), o podcast solicita atenção ao verbal oral E às mediações sonoras, enunciativas e axiológicas que constituem a experiência de escuta.

Comentário crítico, autoria e leitura inferencial na educação básica

O comentário crítico interessa menos como fórmula escolar pronta e mais como prática de linguagem que solicita retomada, síntese, interpretação, avaliação e posicionamento diante de um texto-base. Essa compreensão convém ao ensino de Língua Portuguesa porque conduz a escrita da resposta mecânica para o campo da apreciação argumentada. Em lugar de "dar opinião" de modo solto, o estudante precisa construir um dizer sustentado, em que a leitura do material de referência se converta em análise, julgamento e elaboração de tese.

A dissertação de Rocha (2021) oferece apoio direto para esse enquadramento ao situar o comentário crítico como gênero trabalhado com estudantes do 7º ano em uma proposta de Sala de Aula Invertida, organizada por sequência didática e orientada pela mediação docente. No percurso descrito pelo autor, a produção inicial permitiu identificar pontos de intervenção, como

ampliação do repertório lexical, distinção entre fato e opinião, uso de estratégias argumentativas e consolidação da estrutura do gênero; posteriormente, o comentário passa a ser sistematizado por meio de roteiro, apreciação crítica e desfecho avaliativo com recomendação ou não da obra comentada. O dado importa porque evidencia que o comentário crítico demanda ensino explícito de organização discursiva e não simples espontaneísmo opinativo.

Em diálogo com Rocha, Pierezan e Castela (2020) mostram que o comentário, em ambiente digital, ancora-se em outro texto e visa explicitar posicionamento diante de um fato ou problemática, podendo apresentar crítica, apoio, questionamento, ironia ou complemento de informação. As autoras assinalam, ainda, que a recepção nesse gênero não se limita à leitura passiva, uma vez que o comentador acrescenta informações e interfere na compreensão de outros leitores. Quando articulado a práticas colaborativas de escrita, o processo envolve discussão, reescrita, negociação de sentidos e coautoria, tendo produzido, na pesquisa relatada, participação efetiva dos estudantes e inserção de elementos de multiletramentos. Esse movimento corrobora a pertinência do gênero para experiências de autoria compartilhada e revisão orientada.

Cardoso (2021), ao investigar o uso do podcast nas aulas de Língua Portuguesa, reforça esse horizonte ao sustentar que práticas de multiletramento, mediadas por TDICs, ampliam conhecimentos, letramento digital e formação crítica e reflexiva dos estudantes. Já a coletânea organizada por Marcuschi e Xavier (2016) discute justamente as modificações produzidas pelas inovações tecnológicas nas atividades linguístico-cognitivas dos usuários e seus efeitos sobre leitura, escrita e ensino de língua, o que ajuda a compreender por que gêneros digitais não devem ocupar posição periférica no currículo.

Nesse enquadramento, a leitura inferencial ganha centralidade, pois comentar criticamente um podcast requer mais do que recontar o episódio escutado: requer identificar temas centrais, apreender posições axiológicas, relacionar escolhas de linguagem a efeitos de sentido e transformar impressões em argumentos verificáveis. A autoria, por sua vez, não coincide com originalidade vazia, mas com a capacidade de formular um ponto de vista próprio, linguisticamente marcado e discursivamente sustentado diante de um texto-base. Por isso, a presente proposta didática vincula comentário crítico, escuta orientada e multiletramentos: ao passar da audição à escrita, o estudante aprende a interpretar, justificar e avaliar, aproximando o ensino de Língua Portuguesa de práticas comunicativas contemporâneas e de modos mais densos de participação discursiva na educação básica.

CAMINHOS METODOLÓGICOS: CORPUS, SEQUÊNCIA DIDÁTICA E ORGANIZAÇÃO DAS AULAS

Este artigo adota abordagem qualitativa, de base bibliográfica e caráter propositivo (*design* didático), pois se volta à elaboração e à descrição analítica de uma sequência didática

destinada ao ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. O recorte privilegia turmas a partir do oitavo ano e toma como objeto de trabalho a articulação entre escuta de podcast e produção de comentários críticos, em resposta ao desafio, já delimitado na proposta, de aproximar práticas escolares de linguagem das práticas comunicativas digitais vivenciadas pelos estudantes. Nessa direção, o estudo não se orienta por mensuração de desempenho, mas pela construção de um desenho didático capaz de operacionalizar escuta ativa, leitura inferencial, escrita autoral e reflexão ética em contexto escolar.

No que se refere ao *corpus*, selecionou-se o episódio #PRAIA, do podcast "Não Inviabilize", criado por Déia Freitas, inserido no quadro "Picolé de Limão", como material de referência para as atividades de escuta, reescuta, análise e escrita. A escolha desse episódio decorre de sua potência narrativa e de sua circulação reconhecida entre ouvintes de plataformas digitais, condição que favorece a aproximação entre currículo e práticas culturais contemporâneas. O *corpus* didático não se restringe ao áudio em si, compreendendo também os comandos de trabalho, os roteiros de produção e os encaminhamentos de discussão elaborados para conduzir os estudantes da escuta inicial à produção do comentário crítico.

O desenho metodológico ancora-se no procedimento de sequência didática formulado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), aqui adaptado ao trabalho articulado entre um gênero digital predominantemente oral, o podcast, e um gênero argumentativo escrito, o comentário crítico. Dessa perspectiva, a aprendizagem organiza-se em torno de uma situação comunicativa reconhecível, de tarefas encadeadas e de momentos de intervenção planejada, de modo que a produção escrita não compareça como atividade improvisada, mas como resultado de um percurso mediado. Ao incorporar Rojo e Moura (2012), essa adaptação também passa a considerar a pluralidade semiótica, os suportes digitais e as práticas de circulação da linguagem, levando o ensino para um horizonte de multiletramentos, no qual ouvir, interpretar, comentar e escrever integram uma mesma experiência formativa.

A sequência didática proposta, intitulada **"**PodSer! Narrativas para ouvir, sentir e comentar", distribui-se em duas aulas, com possibilidade de ampliação conforme as condições de cada turma. Na primeira aula, realiza-se uma conversa inicial sobre práticas de contar e ouvir histórias em diferentes contextos sociais, seguida da discussão sobre sua ressignificação na cultura digital, com menção a rádio, audiolivros e podcasts. Em seguida, promove-se navegação guiada por plataforma de *streaming*, apresentação do projeto "Não Inviabilize" e escuta inicial de trecho do episódio selecionado, com registro de personagens, conflitos, emoções e impressões preliminares. Esse primeiro movimento busca ativar conhecimentos prévios, construir repertório sobre o gênero e instaurar uma escuta compartilhada, responsiva e analítica.

Na segunda aula, o trabalho segue um *continuum* da escuta à escrita. Prevê-se reescuta dirigida do episódio, identificação de temas centrais, temas sensíveis e posicionamentos da

narradora, além de reflexão sobre lugar de fala, valores em jogo e efeitos da edição sonora. Com base nesse percurso, os estudantes planejam e produzem comentários críticos, individualmente ou em duplas, seguindo roteiro que contempla contextualização do episódio, resumo sintético, explicitação de tese, desenvolvimento argumentativo e fechamento avaliativo. Após a produção, propõe-se revisão linguística em contexto real de uso, com atenção à pontuação, à organização dos parágrafos, às concordâncias e às marcas de modalização que evidenciam posicionamento crítico. A circulação final dos textos pode ocorrer em mural impresso ou em ambientes digitais da escola, reforçando a dimensão social da escrita.

Desse modo, a metodologia do artigo conjuga referencial bibliográfico, seleção de corpus digital e planejamento didático orientado por gêneros, com vistas a operacionalizar uma proposta de ensino coerente com os propósitos do estudo. Mais do que introduzir tecnologia por ornamento, a sequência procura ancorar o trabalho escolar em práticas de linguagem socialmente situadas, nas quais a escuta do podcast funcione como disparador de leitura inferencial, argumentação escrita e autoria discente.

PROPOSTA PEDAGÓGICA

A proposta pedagógica intitulada "PodSer! Narrativas para ouvir, sentir e comentar" organiza-se como uma sequência didática voltada a turmas a partir do oitavo ano do Ensino Fundamental, com duração inicial prevista de duas aulas, passível de ampliação conforme o tempo pedagógico e as necessidades da turma. Seu eixo estruturante consiste na articulação entre a escuta orientada de um podcast narrativo e a produção escrita de comentários críticos, tomando como material de referência o episódio #PRAIA, do podcast "Não Inviabilize", criado por Déia Freitas. A seguir, apresentam-se trechos do episódio:

> Então, a primeira história de hoje é da Camila e do Carlos. [...] A Camila conheceu Carlos na praia. Veja bem, eles se conheceram em Itanhaém, já tem uns quatro anos, mais ou menos. E aí eles começaram a namorar... Lá na praia mesmo, olha que curioso. Eles ficaram juntos, né, uma semana e ele já pediu a Camila em namoro. [...]A primeira coisa, né, ele conheceu a Camila gorda, e tudo bem. Começou a namorar a Camila gorda. Antes dela voltar para São Paulo, ele começou a falar para Camila que ela teria que emagrecer. — Então é tudo aquilo que a gente já conversou antes, né... Se o cara não te aceita como você é, você não tem que ficar com esse cara. [...] A Camila trabalhando, eles se viam só de final de semana. Quer dizer, todo final de semana ela tinha que ir para Itanhaém porque o bonito não tinha dinheiro para subir pra encontrar com ela aqui em São Paulo. [...] A Camila entrou numa onda de fazer umas dietas malucas pra tentar agradar o cara. Aquela coisa de sempre. Aí nesse meio tempo, o Carlos resolveu que ele queria fazer um curso de barco, pra manusear o barco, pra fazer uns passeios... Ele alugaria um barco lá e levaria as pessoas pra fazer passeio, e nisso ele ganharia uma grana, né? Só que ele tinha dinheiro

pra fazer curso de barco? Adivinha quem bancou o curso de barco do bonito? A Camila, lógico, né? Ela resolveu que tudo bem, que ela ia bancar.. [...] Ele fez ali dois ou três passeios e não deu certo, porque não é só a questão de você saber manusear o barco lá, eu nem sei como é que se fala isso, quem tem esse tipo de curso para velejar, não sei... [...] Aí ela já estava muito ressentida com esse negócio de ter que emagrecer, ela tinha conseguido emagrecer uns quilos já, mas nunca era suficiente pra ele. Quando ela ia pra praia, ele fazia ela ficar de roupa, porque ele achava que ela estava gorda. E, detalhe, ele conheceu ela na praia, ele conheceu ela de biquíni. [...] E ai ele teve crises e crises de ciúme, encheu o saco dela e ela resolveu terminar. [...] E eles voltaram a conversar, voltaram ali a se relacionar pela internet, né? Mas só como amigos. E, vez ou outra, ele mandava uma foto de alguma moça que ele estava saindo pra ela e falava: olha, vê como ela é bonita... Essa saia curtinha fica bem nela porque ela não tem a coxa tão grossa"... - Quer dizer, já dando aquele toque, né, pra Camila que ela ainda era aquela gorda. E, gente, pra quê? Pra quê ficar aguentando um cara desse? Não tem pra quê, né? - Mas ela ficou. Ficou ali de amizade. Até que um dia ela conheceu um outro cara. - E esse cara eu não vou nem dar nome pra esse cara. - Conheceu um cara lá X. Um cara aleatório. E postou uma foto dela com o cara no Instagram. Gente, pra que? Carlos surtou. Mas, assim, surtou de uma maneira que ele começou a telefonar para ela, ligar mesmo... E ela não atendia porque ela estava com o outro cara, né? E ligava e ligava, queria falar.. E ela falou: "olha, a gente não tem muito o que conversar, né? A gente é amigo e só. E é Isso". E aí, de repente, ele parou de mandar mensagem. Sumiu. Parou de mandar mensagem. E mesmo ela sendo xingada ali naquela de brigar com ele, de querer saber da menina... Porque ela já achou que ela estava namorando com ele de novo, sei lá, e ele parou de responder. Interrompeu de vez de responder. Isso era em um sábado e ele não respondeu mais. E ela ficou P da vida, porque falou: "ah, agora sim que ele não vai me querer mais, porque ele não tá nem me respondendo, não tá nem me xingando mais". - Quer dizer, ela criou uma dependência com esse cara, né? -. [...] Ela mandou uma mensagem para o irmão desse Carlos, que morava lá também, todos na mesma casa, né? Na mesma cidade, lá em Itanhaém. E esse Carlos só foi responder pra ela lá pela uma e meia duas horas, e ele falou: "Olha, Camila, a notícia que eu tenho pra você não é muito boa". - Não é muito boa é modo de dizer, né? Não é nada boa. - E aí ele acabou contando pra Camila que o Carlos, naquele sábado, depois que ele tinha falado com a Camila, ele voltou ali pra praia para ficar com a moça, ele bebeu, ele entrou no mar e ele se afogou. Sim, o Carlos, abusivo, - insuportável - que tratava a Camila super mal, que chamou a Camila de lixo... Depois dessa mensagem que ele chamou a Camila de lixo, ele morreu afogado. - Então, assim, o Universo? Não sei? - Camila ficou péssima, né? Ficou mal. E aí desceu, foi lá pra Itanhaém porque ele tinha se afogado, mas só recuperaram o corpo dele no dia seguinte. Não, no domingo mesmo, mas à noite. Então, quando ela falou com o irmão ele tinha sumido no mar, então a família ainda tinha um pouco de esperança de encontrar ele com vida, mas não rolou. E ai ele morreu, ela ficou mal, óbvio, foi no enterro, foi no velório e a menina estava lá também... A moça da foto. E

> ela não tinha nada contra a moça da foto, né? — A moça da foto também nem sabia quem era ela. E tudo passou... Ela ficou uns seis meses ali de luto até que ela arrumou um outro cara. - E, aí, gente... Agora a gente vai ter um crossover das histórias, porque... - O inesperado aconteceu. A história da Camila com Carlos termina aqui. Então o cara que foi péssimo com ela morreu. Então meio que acabou o problema dela - Pra sempre.. Ai, desculpa rir, mas, né? Ele morreu. — E daqui a gente vai pra uma nova história, que seria do nosso outro podcast, que é o Luz Acesa. Porque a história da Camila continua, só que agora não é mais uma história de amor, nem de abuso, é uma história de terror. (Não Inviabilize, 2020, s/p)

No episódio, narra-se a trajetória de Camila, que conhece Carlos durante as férias em Itanhaém (SP) e inicia com ele um relacionamento que, pouco a pouco, se converte em vínculo marcado por controle, humilhação e dependência emocional. Desde o início do namoro, Carlos passa a desqualificar o corpo de Camila, pressionando-a a emagrecer, ao mesmo tempo que se beneficia financeiramente dela, que assume despesas com deslocamentos, custeia um curso profissionalizante e investe em uma tentativa frustrada de trabalho com passeios de barco.

Após o término, a violência simbólica não se encerra: Carlos continua a persegui-la por mensagens, ofensas e comparações com outras mulheres, mantendo sobre ela um jogo de manipulação afetiva. Mesmo tentando reconstruir a própria vida, Camila permanece emocionalmente enredada nessa relação, chegando a considerar uma reaproximação. A narrativa atinge seu ponto de virada quando, depois de novos insultos, Carlos desaparece e Camila descobre que ele morreu afogado. Assim, o episódio expõe uma relação abusiva atravessada por exploração financeira, desestabilização da autoestima e dificuldade de rompimento.

Assim, a arquitetura da sequência parte da compreensão de que o podcast, como gênero digital predominantemente oral, não deve comparecer em sala de aula apenas como suporte tecnológico, mas como objeto de escuta, análise e produção de sentidos. Do mesmo modo, o comentário crítico não é tomado como simples manifestação opinativa, e sim como gênero argumentativo ancorado em um texto-base, capaz de mobilizar retomada, síntese, interpretação, avaliação e justificativa. A seguir, apresentam-se comentários de ouvintes associados ao episódio:

> Assinante 1: Oi, Camila, meu nome é Monique, eu moro em Dublin, na Irlanda e tenho 40 anos. Camila, eu vim aqui para te dizer que você é linda sim do jeito que você é. E que esse cara é um embuste, vivo ou morto. [risadas] Eu sei que a gente aceita o amor que a gente acha que merece, mas você merece muito mais. Você é linda, generosa... Ajudou quem você achava que merecia, mesmo sem ele merecer... Então bola pra frente e eu te desejo tudo de bom. Um beijo.
>
> Assinante 2: Cara, eu escuto o seu podcast, Andreia, para me revoltar... Porque a minha vida é tranquila, a minha vida é muito pratica, eu sou uma pessoa

> prática... [ý eu escuto para ficar revoltada, porque eu fico revoltada com as coisas que você conta. Camila, pelo amor de Deus, Camila... Pra que você vai dar papinho pra uma pessoa.. Um cara como o Carlos... Um frustrado na vida. Ele é um frustrado Camilla, por isso que ele ficava enchendo tua paciência com coisas bestas. Falar do seu corpo... Ai, Camila, por favor, para de dar papo pra gente assim... Me ajuda a te ajudar, Camila. Esse Carlos é um frustrado, é um perdido na vida. E um cara que não sabe o que fazer com a vida dele, aí ele quer estragar a vida dos outros também.
>
> Assinante 3: Oi, Deia, meu nome é Robson. Eu ouvi a história da Camila e o que eu tenho para dizer para ela é o seguinte: por mais que seja muito facil para gente que está de fora olhar e dizer: "não vá atrás desse cara, não vale a pena", a gente sabe que em assuntos do coração a gente não manda. Mas... A aceitação da pessoa que você está se relacionando é muito importante. Se ela se aceita bem assim, se Camila se aceita bem assim, não vai ser um macho escroto que vai fazer ela mudar de ideia. Então, eu penso que a melhor coisa que ela fez foi ter acabado mesmo e, na verdade, não deveria mais nem ser relacionado com ele, de forma alguma. Porque esse tipo de amizade é uma amizade que não vale realmente apenas. Se é que se pode chamar de amizade. (Não Inviabilize, 2020, s/p)

Nesse enquadramento, a proposta articula dois gêneros distintos e complementares: de um lado, o podcast narrativo/confessional, marcado por voz, trilha, silêncios, edição e circulação sob demanda; de outro, o comentário crítico escrito, cuja composição envolve contextualização, resumo sintético, análise e fechamento avaliativo. A pertinência desse arranjo reside precisamente em fazer da escuta um disparador de leitura inferencial e da escrita um espaço de elaboração reflexiva diante do material ouvido.

A primeira aula concentra-se na ativação de repertórios e na inserção dos estudantes no universo temático e formal da proposta. Seus objetivos consistem em resgatar práticas de contar e ouvir histórias em diferentes contextos sociais, discutir a ressignificação dessas práticas na cultura digital e reconhecer o podcast como gênero de circulação ampliada. Para isso, a organização da sala em círculo ou semicírculo favorece conversa e escuta mútua, condição coerente com a natureza dialógica da atividade.

Nessa etapa, realiza-se uma conversa inicial sobre quem conta histórias hoje, em que espaços, para quais públicos e com quais recursos, seguida de navegação guiada em plataforma de *streaming*, apresentação do projeto "Não Inviabilize" e contextualização do episódio selecionado. A escuta inicial de trecho do episódio, acompanhada de anotações sobre personagens, conflitos e emoções, permite instaurar uma relação responsiva com o texto oral e levantar primeiras hipóteses interpretativas. Após a escuta, propõe-se a mediação de perguntas problematizadoras que orientem a atenção dos estudantes para a identificação das personagens, dos conflitos emergentes, dos efeitos de sentido produzidos pela narração e das primeiras

hipóteses interpretativas suscitadas pela narrativa. 1. Quem são as personagens centrais desse trecho e como elas são apresentadas pela narradora?; 2. Que conflito ou problema começa a aparecer na relação entre as personagens?; 3. Que sentimentos e impressões o trecho provoca em quem escuta?; 4. De que modo a narradora conduz a interpretação da história por meio de seus comentários e de sua forma de contar?

Na segunda aula, o trabalho avança da escuta inicial para uma abordagem mais analítica e autoral. Nesse momento, propõe-se a reescuta orientada de trechos previamente selecionados, a fim de que os estudantes retomem a narrativa com maior atenção aos sentidos produzidos. Durante essa etapa, o professor pode conduzir a turma à identificação dos temas centrais do episódio, dos temas sensíveis que atravessam a história, dos posicionamentos assumidos pela narradora e dos valores que entram em disputa ao longo do relato. Também convém explorar como elementos próprios da composição sonora (como entonação, pausas, comentários avaliativos e edição) interferem na construção dos efeitos de sentido e na orientação da escuta.

Após esse momento de análise, os estudantes passam ao planejamento e à produção do comentário crítico, que pode ser realizado individualmente ou em duplas. Para isso, recomenda-se oferecer um roteiro de escrita que funcione como apoio à organização composicional do texto. Segue o comando que pode ser utilizado nessa etapa da atividade: "Escreva um comentário crítico sobre o episódio escutado, apresentando brevemente a situação narrada, formulando um ponto de vista sobre a história e desenvolvendo argumentos que justifiquem sua avaliação. Seu texto deve mobilizar informações do episódio, interpretar comportamentos, problematizar valores e concluir com uma apreciação crítica do caso".

No momento de produção escrita, orienta-se que o comentário crítico seja elaborado em linguagem clara, coesa e adequadamente organizada, de modo a apresentar introdução, desenvolvimento e conclusão articulados entre si. Embora o gênero pressuponha posicionamento avaliativo, o posicionamento não deve se reduzir a impressões vagas ou juízos soltos, mas ancorar-se em argumentos consistentes, formulados a partir da escuta e da análise do episódio. Nessa direção, recomenda-se evitar o reconto excessivo da narrativa, a repetição desnecessária de informações já mobilizadas e afirmações sem sustentação textual ou interpretativa. Além disso, a etapa de revisão deve contemplar aspectos linguístico-discursivos, como pontuação, paragrafação, concordância e escolhas lexicais, a fim de que o ponto de vista do estudante se apresente com precisão, coerência e densidade argumentativa. Desse modo, a produção escrita deixa de se limitar a uma opinião espontânea e passa a se constituir como exercício orientado de leitura inferencial, argumentação e autoria.

Ao final do percurso, a proposta prevê uma etapa de revisão linguística realizada em contexto efetivo de produção, isto é, orientada não por exercícios isolados de correção, mas pela

necessidade de aprimorar um texto que será lido por outros interlocutores. Antes de entregar ou socializar o texto, recomenda-se que o estudante releia seu comentário observando, em primeiro lugar, se o posicionamento crítico aparece de forma clara desde o início e se os argumentos apresentados, ao longo do desenvolvimento, realmente sustentam esse ponto de vista.

Também convém verificar se houve excesso de reconto da história, substituindo passagens meramente narrativas por análise e avaliação mais consistentes. Em seguida, é importante observar a organização do texto em parágrafos, de modo que introdução, desenvolvimento e conclusão cumpram funções distintas e articuladas. No plano linguístico, a revisão deve contemplar pontuação, concordância verbal e nominal, repetição excessiva de palavras e escolhas lexicais que expressem com maior precisão a avaliação do episódio. Por fim, recomenda-se atenção às marcas de modalização, como "é possível perceber", "o episódio evidencia", "a narradora sugere", "essa atitude revela", pois são elas que ajudam a explicitar o grau de análise, julgamento e posicionamento assumido no comentário crítico.

Nessa fase, o professor pode conduzir uma leitura atenta dos comentários produzidos, individualmente, em duplas ou de forma coletiva. Nesse movimento, a revisão deixa de ocupar um lugar meramente normativo e passa a integrar o processo de reelaboração do dizer, permitindo que o aluno perceba como escolhas linguísticas específicas podem fortalecer, atenuar, problematizar ou tornar mais precisa a tese defendida. Além da intervenção docente, convém prever momentos de leitura entre pares, nos quais os estudantes possam verificar se o texto do colega apresenta ponto de vista claro, argumentos suficientes, progressão temática e fechamento coerente com a análise desenvolvida. Após essa etapa de refinamento, os comentários podem ser socializados em mural impresso, painel da turma, *blog*, rede interna ou outros ambientes digitais da escola, de modo a conferir circulação social à escrita e a reforçar a compreensão de que o comentário crítico não se destina apenas à avaliação do professor, mas à participação em uma comunidade de leitores. Com isso, a atividade de revisão e publicação consolida a escrita como prática de linguagem situada, marcada por interlocução, responsabilidade enunciativa e cuidado com a forma de dizer.

Do ponto de vista formativo, a proposta mobiliza, de modo articulado, os eixos de oralidade, leitura/escuta, escrita, cultura digital e análise linguística, em consonância com habilidades da BNCC voltadas à problematização, à apreciação crítica, à produção de textos argumentativos e ao uso reflexivo da linguagem em ambientes digitais. Oralidade: EF89LP27 – tecer considerações e problematizações em apresentações e debates. Leitura/escuta: EF89LP33 – compreender e avaliar narrativas, posicionando-se criticamente. Escrita: EF89LP26 – produzir textos de apreciação crítica, articulando diferentes vozes. Cultura digital: EF89LP02 e EF89LP03 – analisar práticas de comentar, curtir e compartilhar. Linguagem em uso: EF08LP04 – utilizar conhecimentos linguísticos na produção textual.

Mais do que inserir um gênero contemporâneo na aula de Português, a sequência pretende operacionalizar uma prática de multiletramentos em que escuta ativa, leitura inferencial, autoria escrita e reflexão ética se integram num mesmo percurso pedagógico. Seu núcleo, portanto, não reside na novidade tecnológica em si, mas na construção de um *design* didático que aproxima o currículo das formas atuais de circulação da linguagem e amplia as possibilidades de participação crítica dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso desenvolvido neste artigo permitiu sustentar que a aproximação entre podcasts e produção de comentários críticos constitui uma via pertinente para tensionar o distanciamento ainda recorrente entre práticas escolares de linguagem e práticas comunicativas efetivamente vividas pelos estudantes na cultura digital. Ao tomar o podcast como gênero de escuta, interpretação e problematização, e o comentário crítico como gênero de escrita argumentativa ancorada em texto-base, a proposta migra o ensino de Língua Portuguesa de um horizonte centrado em exercícios descontextualizados para outro, no qual oralidade, leitura inferencial, autoria e reflexão linguístico-discursiva se articulam em situação de uso. Nessa direção, o objetivo geral do estudo, qual seja, apresentar uma sequência didática voltada aos anos finais do Ensino Fundamental, foi contemplado por meio de um desenho pedagógico que articula escuta orientada, reescuta analítica, produção escrita, revisão e circulação social dos textos, em diálogo com as contribuições de Marcuschi (2008), Marcuschi e Xavier (2016), Rojo e Moura (2012) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Como desdobramento, convém que investigações futuras examinem a implementação da sequência em sala de aula, observando recepção dos estudantes, dificuldades de mediação, processos de reescrita e efeitos sobre a construção da autoria crítica. Desse modo, o artigo reafirma que incorporar gêneros digitais ao ensino de Língua Portuguesa não significa aderir à tecnologia como novidade vazia, mas reconhecer que práticas de linguagem contemporâneas, quando pedagogicamente mediadas, podem ampliar o engajamento, a densidade interpretativa e a participação discursiva dos alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 15 mar. 2026.

CARDOSO, G. P. **O podcast nas aulas de Língua Portuguesa:** práticas de multiletramento na escola. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2021.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard (org.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95–128.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

NÃO INVIABILIZE. #**Praia**. Não Inviabilize, quadro Picolé de Limão, 7 fev. 2020. Transcrição de episódio de podcast. Disponível em: https://naoinviabilize.com.br/praia/. Acesso em: 15 mar. 2026.

PIEREZAN, D. M. S.; CASTELA, G. S. Práticas colaborativas de escrita e multiletramentos na produção textual do Ensino Médio. Linguagem em Foco, Fortaleza, v. 12, n. 2, p. 292-313, 2020.

ROCHA, G. G. S. da. **A produção de comentários críticos em contexto de Sala de Aula Invertida (*Flipped Classroom*)**: uma proposta para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.

ROJO, R.; MOURA, E. de (org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

VILLARTA-NEDER, M. A.; FERREIRA, H. M. **O podcast como gênero discursivo:** oralidade e multissemiose aquém e além da sala de aula. Letras, Santa Maria, v. 30, n. 1, p. 35–56, 2020.

LEITURA E PRODUÇÃO DE NARRATIVAS: UMA PRÁTICA DE VIVÊNCIA NO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Vanessa da Silva Damin Alves
Mestranda do Profletras (UEMS - Dourados - SED/MS - Bolsista CAPES)

Paulo Henrique Pressotto
Docente e Orientador no Profletras (UEMS - Dourados - MS)

INTRODUÇÃO

O interesse em desenvolver o projeto na escola surgiu a partir do recebimento de novas obras na instituição onde a professora pesquisadora atuou no presente ano e da necessidade de realizar uma atividade para expor à comunidade escolar. Nessa atividade, foram abordados o desenvolvimento da prática leitora e a produção textual com os estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Joaquim Vaz de Oliveira, situada no distrito de Indápolis, município de Dourados-MS, com a leitura de dois livros escolhidos para o projeto, intitulado: *Uma aventura interativa no mundo da leitura*, que faz parte da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, caracterizado como um suporte para o avanço dos alunos no que se refere à leitura e interpretação de textos.

O trabalho foi desenvolvido durante as aulas de Língua Portuguesa pela professora regente e a proposta de atividade com o material também faz parte do projeto da Secretaria de Estado de Educação que fez a aquisição da coletânea de livros "Inteligênios" para a instituição escolar.

O problema central da pesquisa foi apontar a dificuldade encontrada pelos discentes em ler e interpretar o que leram e posteriormente realizar o registro, pois os alunos apresentam dificuldades em registrar suas ideias no papel, muitas vezes conseguem se expressar oralmente, mas na escrita se restringem a redigir em poucas linhas ou com o texto fragmentado.

A proposta foi realizar a leitura de dois livros da coleção com os estudantes; sendo uma obra para dois estudantes compartilharem as leituras oralmente, focando a intertextualidade presente nas histórias, e como produto/resultado foi solicitado a cada um deles a elaboração de uma narrativa para ser exposta no mural da escola, durante a feira literária. O envolvimento dos alunos com a atividade proposta foi motivadora; eles se engajaram em casa na produção de artesanato para melhor ilustrar cada história lida, produzindo um avião com materiais recicláveis representando a primeira história, *Um passarinho que não podia voar*, e construíram uma casinha de barro ou de argila para representar a segunda história, intitulada *João-de barro cantador*. O processo de leitura, de escrita e reescrita, foi nosso objeto de análise, levando-se em consideração as intervenções realizadas pela professora.

JUSTIFICATIVA

Entendemos que este projeto se torna relevante na medida que permite a professora a realização de reflexões posteriores às atividades desenvolvidas. Nele se analisa o que auxilia os estudantes em seus níveis de leitura, interpretação e produção escrita. É importante ressaltar que este trabalho se embasou nos conceitos de Jolibert (1994), que apresenta propostas de leitura e produção de texto via a reescrita. A autora afirma que é necessário que o aluno se aproprie de situações reais de leitura e escrita. Para isso, o nosso direcionamento de escrita da narrativa foi sobre algum pássaro marcante no estado que os discentes conheciam, considerando que a maioria deles moram no campo ou no distrito o que possibilita o conhecimento de aves ali presentes.

Uma das grandes dificuldades dos alunos nessa faixa etária é identificar informações implícitas num texto. Dessa forma, optamos por escolher o uso do texto literário, e foi por meio da leitura de literatura que estimulamos os estudantes. Como afirma Colomer (2007, p.70), "A literatura, precisamente, é um dos instrumentos humanos que melhor ensina "a se perceber" que há mais do que se diz explicitamente", isso porque na literatura há os espaços vazios que precisam ser preenchidos pelo leitor no decorrer da leitura, em outras situações também foi necessário retomar e reorganizar as ideias da sequência da história devido ao seu desfecho.

A leitura e a produção textual atualmente são muito discutidas na escola e são temas presentes entre vários autores contemporâneos. Podemos citar Cosson (2022) que propõe em suas obras círculos de leitura para serem desenvolvidos tanto dentro da sala de aula quanto em outros espaços escolares. Ele sugere um aprofundamento da leitura para que o leitor não seja passivo, mas sim um leitor crítico.

Para este momento de reflexão, também buscamos em Coelho (2000), que aponta os níveis de leitura dos estudantes e sugere alguns tipos de leitura e como o professor pode proporcionar o avanço de um nível para outro através de uma mediação adequada. Nesta etapa, encontramos dificuldade em trabalhar com um livro único para todos os discentes. Vale salientar que é de extrema importância a mediação do professor nesse processo, pois cada aluno apresenta um nível de leitura específico. Portanto, como afirma Colomer (2007), "são as atividades de leitura dirigida e compartilhada, aquelas em que meninos e meninas vêm elucidar-se ante os seus olhos, o modo de ler que devem interiorizar" (Colomer, 2007, p. 65). Nesse momento de leitura dirigida e compartilhada é o momento no qual o professor faz as intervenções necessárias para que o educando assimile os fatos, por meio de pistas que o docente leva o estudante a refletir e compreender a narrativa.

METODOLOGIA

Para a escolha dos livros que foram desenvolvidos com a turma de 24 alunos, levamos em consideração aqueles que os estudantes ainda não haviam lido e que apresentassem uma narrativa relacionada ao rural, visto que a unidade escolar é uma escola de campo. Também procuramos obras que destacassem uma intertextualidade, para que os alunos já pudessem aprender a relacionar uma história com a outra e buscar na memória outras leituras para relacionar a essas novas. Após a escolha dos objetos, apresentamos a proposta aos estudantes e eles gostaram dos livros sugeridos. Após esse início, desenvolvemos a proposta em etapas que serão explicadas a seguir.

A atividade foi desenvolvida em fases, sendo a primeira a leitura do livro *O passarinho que não podia voar* (2024), escrito por Jaime Fulanetto, e ilustrado por Vicente Mendonça, da editora Inteligênios. A leitura foi realizada com um livro para cada dupla, visto que não havia livro em quantidade para manuseio individual. Após a leitura, realizamos a interpretação do texto e para isso, utilizamos algumas perguntas como: Em que local a história acontece? Por que o passarinho notou que era diferente? Essa diferença mudou o que em sua vida? Quais as dificuldades que ele encontrou? Quais são os outros animais que aparecem na história? Ele também tem alguma dificuldade? Quais as habilidades do passarinho Huguinho? A história traz alguma lição para nossa vida? Com essas perguntas e outras que surgiram realizamos oralmente um levantamento crítico sobre a história em todo seu contexto e conectamos a nossa vida cotidiana, buscando apontamentos pelos estudantes sobre situações do nosso dia a dia parecidas com a história. Por fim, a narrativa aborda a vida de um pássaro na escola que nasceu com apenas uma asa e por isso não podia voar. Em várias situações do texto, pudemos inferir em relação a alguns apontamentos de nossa rotina escolar também, destacando a inclusão e a empatia. Ao término, dessa história, os amigos do passarinho se juntam e constroem um avião com tronco de árvore e folhas para que ele também possa participar das aulas de voo, que antes ele só podia olhar.

No segundo momento, foi proposto a leitura do livro *João-de-barro cantador* (2024), escrito por Rodrigo José e ilustrado por Romont Willy, da editora Inteligênios. Também realizamos uma leitura em duplas devido à pouca quantidade de exemplares e após a leitura houve um período para a discussão sobre a obra. Para a interpretação do texto, fizemos algumas perguntas como: Onde se passa a história? Quem são os personagens e qual o personagem principal? O personagem principal teve alguma dificuldade? O que Rufus fez para conquistar seu sonho? Em algum momento Rufus pensou em desistir? O que aprendemos com essa história

dele? Para avançarmos na compreensão do texto e na ampliação do horizonte dos estudantes, realizamos a intertextualidade entre os dois livros, buscando semelhanças e diferenças entre eles. Para isso, os alunos preencheram uma tabela que necessitava escrever sobre cada história o espaço, personagens, conflito e o desfecho de cada uma delas.

No terceiro momento, trabalhamos com duas notícias de jornal (outro gênero literário), do estado de Mato Grosso do Sul, sobre as aves; a primeira fala sobre a quantidade de pássaros que foram vistos em um único dia no estado e a segunda sobre o tráfico de pássaros que são comercializados indevidamente. O propósito dessas leituras foi gerar levantamentos para a discussão em sala de aula sobre a realidade atual, no âmbito ecológico, do estado. Os estudantes conseguiram fazer uma intertextualidade entre eles, texto narrativo e notícia que ampliam o conhecimento de mundo, saindo da fantasia e indo para a realidade.

No quarto momento, os estudantes em duplas foram convidados a realizar a primeira escrita de uma narrativa sobre algum pássaro do estado, embasando-se em fatos das notícias ou criando seu conto de acordo com sua imaginação. O processo de elaboração da primeira versão foi realizado em sala com as intervenções realizadas pela professora regente; ao final da aula, a atividade foi recolhida e corrigida com algumas anotações e sugestões para a reescrita. Para essa atividade, foram utilizadas três aulas, contando também com intervenções necessárias nesse processo.

Após a escrita concluída, montamos um varal com as produções dos estudantes para apresentar na Mostra Cultural Escolar, realizada no dia do Família e Escola, que ocorreu em 25 de outubro de 2025. Para a representação dos livros, os alunos construíram em casa um avião com materiais recicláveis e uma casa de João-de barro que foi apresentado também nesse dia.

ANÁLISE DOS DADOS E REFLEXÕES

Ao refletir sobre o trabalho desenvolvido notamos que a atividade com os livros e as notícias foram instigadoras no processo de aprendizagem dos estudantes. De acordo com a proposta de Jolibert (1994), que propõe uma leitura de textos reais e não de fragmentos de textos ou produzidos para ler um determinado assunto, constatamos que o interesse pela leitura fica mais fascinante. A proposta de escrita de uma narrativa com a finalidade de ser mostrada à comunidade escolar e as famílias prestigiarem também possibilitou entrar em um universo de escrita real, escrever para alguém que irá ler e a autoria dos textos também foi importante nesse momento.

A leitura compartilhada em duplas também foi uma proposta que surtiu bons resultados, pois houve uma troca de experiência entre os leitores que se ajudaram nesse processo. Tanto que

a princípio pensávamos em propor que cada estudante realizasse sua produção sozinho e com o andamento das atividades continuamos com a atividade em dupla até a produção final. Talvez com grupos maiores não seja recomendado. Em duplas, obtivemos bons resultados no trabalho e os estudantes com mais dificuldades participaram das atividades com suas contribuições.

Imagem 1 – Realização da leitura do livro



Fonte: professora regente, ano 2025.

Na imagem 1, observamos a leitura realizada em duplas, e para este momento utilizamos a estratégia de formar o grupo com um leitor mais experiente para que ele pudesse compartilhar seu conhecimento quando o outro colega apresentasse alguma dúvida ao ler. Para a leitura ser mais prazerosa, sugerimos que cada estudante lesse uma página de cada vez até a conclusão da história. Como os alunos já estavam acostumados a frequentar a biblioteca e gostavam de ler, o momento foi produtivo. Após a leitura do primeiro, realizamos as discussões sobre a narrativa de forma oral e a participação deles foi muito proveitosa, e compreenderam a mensagem da história, principalmente porque a primeira a ser lida foi *O passarinho de que não podia voar,* que destaca pássaros que vão à escola e participam de algumas aulas; o ponto chave desta narrativa é que o personagem principal nasceu sem uma asa e não pode participar das aulas de voo.

Os estudantes se envolveram com a narrativa e perceberam as qualidades que o passarinho possuía e que os amigos da escola se uniram para resolver a situação dele que era a de não poder participar da aula de voo. Assim, eles se uniram e construíram um avião, promovendo a inclusão do amigo nas aulas.

Na leitura do segundo livro, *João-de barro cantador*, também realizamos a leitura compartilhada assim como o livro anterior. Os estudantes também se envolveram com a narrativa ali presente. Nessa história, o pássaro quer ser cantor, mas ele cresce em uma família de em que todos seus antecedentes são oleiros, engenheiros e mestre de obras, convencendo-o a seguir o mesmo caminho. No desenrolar da narrativa, o personagem passa por um momento em que pensa em desistir e depois retoma seu sonho, e se dedica ao treino de canto até que, por fim, participa de uma competição e acaba ganhando em primeiro lugar, destacando-se entre as outras aves que já eram vencedoras.

Para a segunda obra, o momento de discussão foi um tempo maior, pois os estudantes discutiram e interpretaram o texto com as perguntas que já estavam previamente preparadas, e como foi uma atividade oral, um aluno pode ampliar sua ideia com a do outro, pensando coletivamente. Posteriormente, propusemos o intertexto oralmente entre os dois exemplares e com a mediação os estudantes fizeram os apontamentos que foram instigados, como perceber que a narrativa se trata de pássaros; refletir sobre o desistir e o persistir em algo que se deseja; atentar para as dificuldades que podem ser encontradas e como podem ser superadas; entender que ambas as histórias apresentam um fantástico ao final assim como nos contos de fadas. Para compreender melhor a narrativa, elaboramos um quadro para os discentes completarem com os dados dos dois livros, com espaço, personagens, conflito e desfecho como mostra a imagem 2.

Imagem 2 – Quadro

PREENCHA O QUADRO COM OS ELEMENTOS QUE COMPÕEM AS DUAS NARRATIVAS

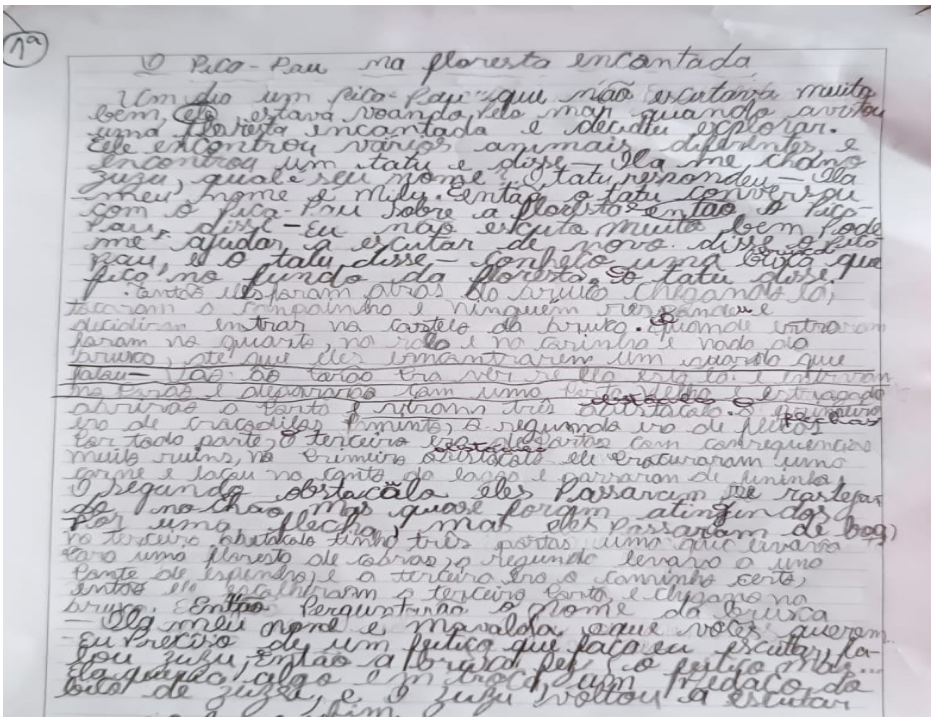
	PRIMEIRA HISTÓRIA	SEGUNDA HISTÓRIA
ESPAÇO		
PERSONAGENS		
CONFLITO		
DESFECHO		

Fonte: professora regente, 2025.

Na busca da ampliação do conhecimento dos alunos, para além da narrativa, levamos para a sala de aula duas notícias impressas sobre pássaros no estado do Mato Grosso do Sul, retirada do site do G1, intituladas: *Bicudo, ave ameaçada de extinção, é encontrado em cativeiro ilegal em Campo Grande,* e outra reportagem retirada do Campo Grande News, *De mergulhão a capacetinho, 361 espécies de aves são vistas em um único dia em MS***.** Após a realização da leitura das notícias, foi feita uma reflexão sobre a realidade vivenciada com os pássaros. O momento foi oportuno para as discussões para além do texto, assim como os relatos de experiência dos alunos que têm conhecimento sobre os pássaros que conhecem no espaço onde vivem. Os estudantes ficaram surpresos por conhecerem alguns lugares citados na reportagem e que eles também poderiam ir a esses observatórios de pássaros.

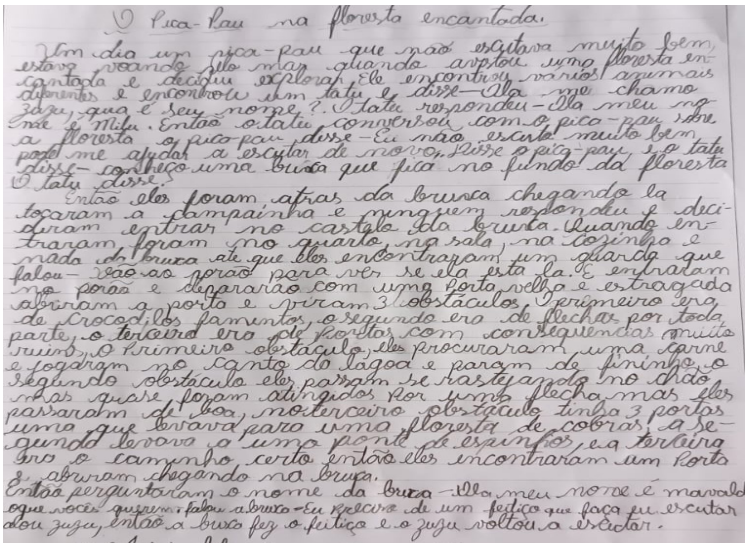
Após essas reflexões, houve a proposta de produção de narrativa, podendo escolher um tema sobre o pássaro ou tema livre em que poderiam escrever uma história ficcional ou baseada em fatos. Os discentes realizaram a escrita e a ilustração em duplas, tanto na primeira versão quanto na final a qual foi para a exposição do varal na escola. Entre tantas narrativas, selecionamos duas delas para analisar neste texto.

Imagem 3 – Primeira versão do texto de N. e L.



Fonte: professora regente, 2025.

Imagem 4 – Versão final do texto de N. e L.



O Pica-Pau na floresta encantada.

Um dia um pica-pau que não escutava muito bem estava voando pelo mar quando avistou uma floresta encantada e decidiu explorar. Ele encontrou várias árvores diferentes e encontrou um tatu e disse — Ola me chamo Zazu, qual é seu nome? O tatu respondeu — Ola meu nome é Nina e Mila. Então o tatu conversou com o pica-pau sobre a floresta o pica pau disse — Eu não escuto muito bem pode me ajudar a escutar de novo, disse o pica-pau, e o tatu disse — conheço uma bruxa que fica no fundo da floresta O tatu disse.

Então eles foram atras da bruxa chegando la tocaram a campainha e ninguem respondeu e decidiram entrar no castelo da bruxa. Quando entraram, foram no quarto, na sala, na cozinha e nada da bruxa ate que eles encontraram um guarda que falou — vão ao porão para ver se ela esta la. E entraram no porão e deparaão com uma porta velha e estragada abriram a porta e viram 3 obstáculos, O primeiro era de crocodilos famintos, o segundo era de flechas por toda parte, o terceiro era de portas com consequencias muito ruins, O primeiro obstáculo eles procuraram uma carne e jogaram no canto do lagoa e param de fininho, o segundo obstáculo eles passam se hastiando no chão mas quase foram atingidos por uma flecha mas eles passaram de boa, no terceiro obstáculo tinha 3 portas uma que levava para uma floresta de cobras, a segunda levava a uma panela de espinhos, e a terceira era o caminho certo então eles encontraram um porta e abriram chegando na bruxa.

Então perguntaram o nome da bruxa — Ola meu nome é marvado o que voces querem, falou a bruxa — Eu preciso de um feitiço que faça pu escutar dou juju, então a bruxa fez o feitiço e o juju voltou a escutar.

Fonte: professora regente, 2025.

Ao observarmos a imagem 3, podemos verificar que a forma do texto não está bem apresentável como a imagem 4. Além disso, a organização do parágrafo está mais visível, com espaçamento adequado. No geral, verificamos uma melhor organização do texto, e a mediação com a ortografia foi a mais aparente. O texto na primeira versão já apresentava uma coesão e coerência, porém, o texto sempre pode ser melhorado e a sugestão de uma terceira escrita seria muito relevante. No entanto, devido à grande quantidade de alunos e poucas quantidades de horas aulas, esse processo de reescrita acabou sendo interrompido.

Após a conclusão do trabalho com os estudantes, várias observações foram nos motivando e levando a refletir sobre o lugar da produção de texto na sala de aula. Principalmente, porque sempre ouvimos ou lemos sobre as dificuldades que os alunos têm para escrever. Essa dificuldade está presente porque não há momento específico de qualidade para a escrita, existem aulas específicas de produção de texto e, na maioria das vezes, uma aula por semana de 50 minutos que compete com o tempo de chamada e organização da sala. Temos um tempo efetivo por volta de 40 minutos que são insuficientes para organizar as ideias, escrever e refletir sobre o que escreveu.

Necessitamos pensar em estratégias que otimizem o tempo em sala de aula e que possibilite a nós professores a trabalhar a escrita do texto dos alunos com mais frequência no ambiente escolar, talvez não apenas na disciplina de Língua Portuguesa, mas também em todas

as outras, afinal podemos escrever sobre diversos assuntos, com conteúdos variados. Essas sugestões podem ser encontradas no livro, como o de Kamii (2005); nele, a autora sugere que as crianças inventem seus próprios problemas e os resolvam, principalmente em situações de trocas de experiências.

Além do trabalho escrito, os estudantes também ilustraram o texto (imagem 5). Para representar cada obra, os alunos realizaram a construção de aviões com materiais recicláveis e confeccionaram a casa de joão-de-barro representando, os respectivos livros como é demonstrado nessa imagem.

O desenvolvimento de um trabalho como esse envolve muito mais do que ler, a leitura não foi utilizada como pretexto para ensinar gramática ou um conteúdo específico, mas sim para ampliar o horizonte de conhecimento dos estudantes. Lajolo (2018) afirma que em muitas situações escolares "o texto é usado como pretexto", ou seja, faz-se uso do texto não como aprofundamento em leitura expandida, mas para ensinar um conteúdo específico deixando de usá-la como um suporte para o desenvolvimento de todo um conhecimento de mundo. Visto que houve uma ampliação do texto narrativo para o texto informativo com a realização do intertexto que motivou diálogos referentes ao cotidiano e ainda ao final os alunos desenvolveram trabalhos manuais que envolveram a arte.

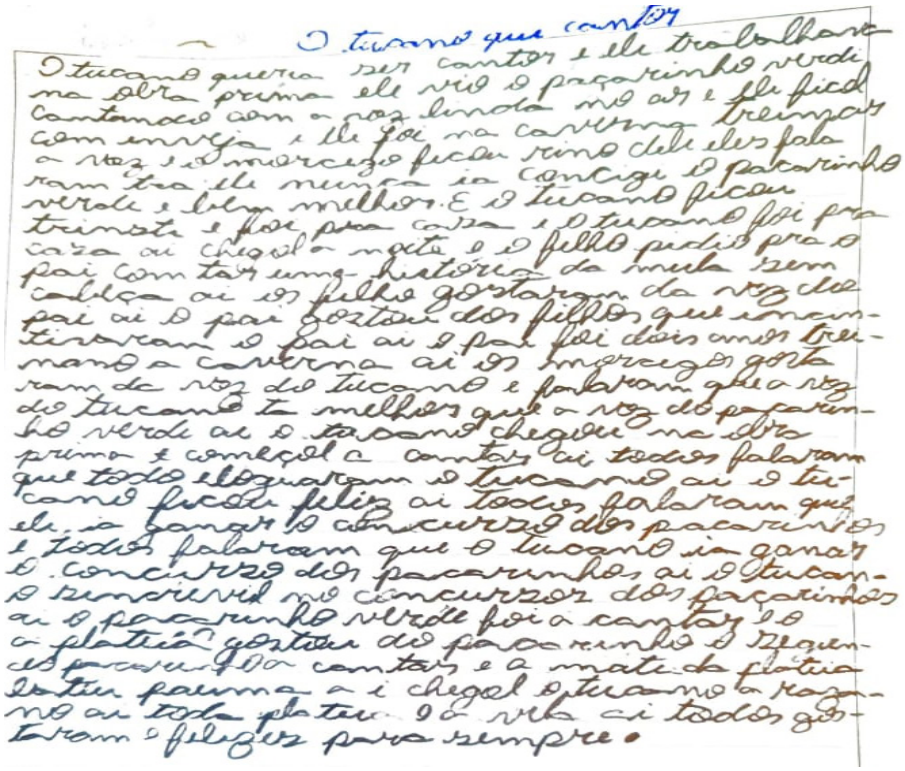
Ao retornarmos as ideias de Jolibert (1994) - no que se refere ao desenvolvimento de metodologias com a leitura real de textos - percebemos que o melhor caminho a trilhar é esse, pois envolve uma organização e uma dinâmica diferente da tradicional, pois abrange o mundo ao redor do estudante. Precisamos ampliar os conhecimentos das crianças com todos os gêneros textuais possíveis, sendo interligados um com os outros como se formassem uma espiral que vai evoluindo pouco a pouco.

Com a análise posterior dos textos que foram escritos em duplas, notamos que estamos avançando aos poucos com as intervenções. Para Jolibert (1994), o ideal é o desenvolvimento da escrita do texto individual, no entanto, na prática com uma sala numerosa é uma atividade desafiadora, neste caso optamos por duplas para que na interação os estudantes se apropriem da estruturação do texto e posteriormente escrevam individualmente.

Enfatizamos novamente a necessidade de um quantitativo maior de horas-aula na disciplina de Língua Portuguesa para que o professor possa realizar a mediação necessária em sala de aula. Destacamos a importância do professor atuar na zona de desenvolvimento proximal de cada aluno para que ele possa avançar, é na sala de aula que o educador se torna o suporte necessário para tirar as dúvidas que vão surgindo, principalmente nos anos iniciais.

Na imagem 5, analisamos a escrita dos estudantes, na qual mostra algumas marcas da oralidade e as intervenções necessárias para a reescrita do texto. Enfatizamos que o texto sempre pode ser melhorado, porém, devemos ter o cuidado de não desmotivar nosso aluno, pois aos poucos, em cada texto e reescrita ele irá se apropriando do domínio da escrita, assim como ocorre com a leitura.

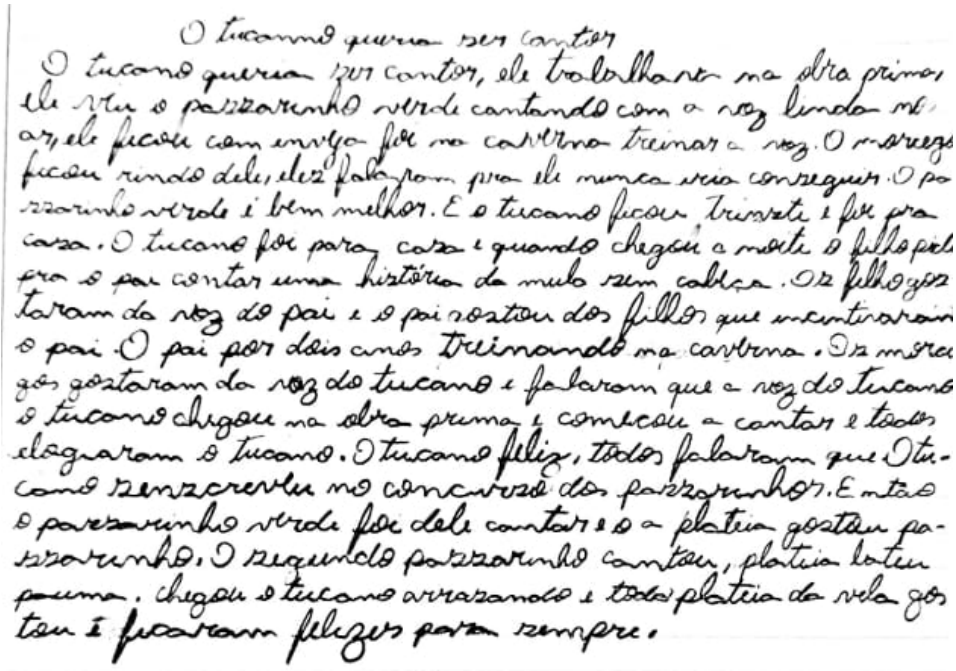
Imagem 5 – Primeira escrita do texto de K. e T.



Fonte: professora regente, 2025.

Na primeira escrita desse texto, notamos que os alunos ainda não conseguiram criar um texto a partir das ideias propostas, optaram pelo reconto. Realizaram algumas alterações como, ao invés de ser passarinho, utilizaram o personagem tucano, porém o enredo e o espaço da narrativa são semelhantes. O texto apresenta a necessidade de intervenções. Destacaremos as que foram solicitadas como: o título, a paragrafação, marcas da oralidade no texto como o "aí", "ia" e palavras escritas com necessidade ortográficas, pois o texto escrito necessita dessa intervenção com a mediação do professor. A seguir realizaremos a comparação do segundo texto escrito após as intervenções realizadas pela professora.

Imagem 6 – Versão final do texto de K. e T.



O tucano queria ser cantor

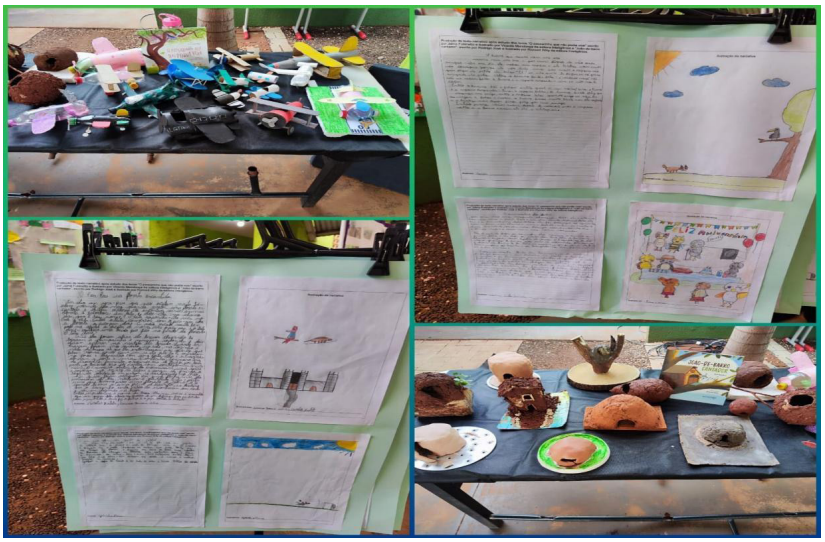
O tucano queria ser cantor, ele trabalhava na obra prima, ele via o passarinho verde cantando com a voz linda no ar, ele ficou com inveja foi na caverna treinar a voz. O animais ficou rindo dele, eles falaram pra ele nunca veia conseguir. O passarinho verde é bem melhor. E o tucano ficou triste e foi pra casa. O tucano foi para casa e quando chegou a noite o filho pediu pro o pai contar uma história de mulo sem cabeça. Os filhos gostaram da voz do pai e o pai gostou dos filhos que incentivaram o pai. O pai por dois anos treinando na caverna. Os animais gostaram da voz do tucano e falaram que a voz do tucano o tucano chegou na obra prima e começou a cantar e todos elogiaram o tucano. O tucano feliz, todos falaram que O tucano venzcreveu no concurso dos passarinhos. E então o pavazinho verde foi dele cantar e a platéia gostou passarinho. O segundo passarinho cantou, platéia bateu palma. Chegou o tucano arrazando e todo platéia de pé gostou e ficaram felizes para sempre.

Fonte: professora regente, 2025.

Na segunda versão do texto, como mostra a imagem 6, podemos verificar uma alteração no título, porém, mesmo com a reescrita, os estudantes não perceberam que escreveram tucano com dois “enes” e que logo em seguida escreveram corretamente. Com relação à paragrafação, notamos que ainda não assimilaram esse conceito e optaram por um único parágrafo para toda a narrativa. As marcas de oralidade já não aparecem como na primeira versão, assim como as palavras escritas sem a norma ortográfica. Nesse segundo texto, podemos concluir que houve evoluções de aprendizagem, no entanto, destacamos pontos que necessitam ser verificados nos próximos textos.

Para não desestimular os alunos, optamos apenas pela segunda versão, pois percebemos que esse processo de reescrita os deixa aflitos e se torna enfadonho escrever novamente sobre o mesmo texto. Comparo a escrita ao desenho, os estudantes, ao desenharem não querem refazer várias vezes o mesmo desenho, buscando a perfeição, pois considera seu trabalho uma arte. Isso também se passa com a escrita, refazê-la muitas outras vezes é marcá-la apenas com seus defeitos e desconsiderar a arte com as palavras.

Imagem 7 – Exposição dos trabalhos desenvolvidos



Fonte: professora regente, 2025.

Como mostra a imagem 7, as crianças se envolveram com a atividade proposta, diferente da rotina de textos e livro didático. Um ponto muito importante nesse trabalho/projeto, foi o desenvolvimento da escrita para leitores verdadeiros e não apenas para a professora ler. O texto foi exposto para comunidade escolar e isso repercutiu nos estudantes a ideia de escrever para alguém ler.

Ao desenvolvermos uma atividade de leitura e escrita estamos buscando uma ampliação do conhecimento de nossos estudantes em dois sentidos, de leitor e de autor. Ambos os processos podem e devem caminhar juntos, assim como cada aluno está em um nível de leitura também ocorre o mesmo com a escrita e o professor mediador realizará as intervenções necessárias para que todos possam avançar. Infelizmente o que encontramos na realidade escolar é mais tempo dedicado a leitura do que a escrita, em parte porque a produção escrita demanda maior tempo individual entre professor e aluno e a quantidade de aula para desenvolver esse trabalho é escassa.

Para Colomer, “ler e escrever são duas faces da mesma moeda na missão de facilitar o acesso à cultura escrita que encomendou à escola” (Colomer, 2007, p.162). Assim, dominar ambas as habilidades é um processo fundamental para ser desenvolvido na escola, proporcionando aos estudantes o conhecimento de diferentes tipos de textos e organização das ideias ao escrever, relacionando leitura e reflexão. Processo esse que ainda não está consolidado e estamos em busca de como proceder nos mais diversos ambientes e anos escolares.

CONCLUSÕES

Ao refletirmos sobre o trabalho desenvolvido, percebemos que atividades que envolvam a leitura e a produção de texto ainda é um desafio no ambiente escolar. Um dos maiores obstáculos é que lidamos com sujeitos diversos e com experiências e conhecimentos específicos, o que torna o planejamento e organização do trabalho minucioso com o objetivo de atender a todos, desenvolvendo e ampliando suas habilidades.

Constatamos que a intertextualidade com os materiais utilizados fomentou a curiosidade dos alunos, essa relação entre livros e notícias proporcionou o desenvolvimento de fala e escuta, despertaram conhecimentos e curiosidades sobre o tema. O maior desafio encontrado foi com relação à escrita, pois existe uma resistência por parte dos discentes de não saber escrever de forma adequada, assim, recomenda-se uma rotina de escrita e incentivo com maior atenção aos alunos que precisam de mais auxílio do professor mediador até que ele esteja confiante em realizar a escrita sozinho.

Um ponto que destacamos entre leitura e escrita é referente ao acesso dos alunos a leitura escolhida por eles, para além da sala de aula. Para isso, será necessário priorizar uma biblioteca escolar organizada e acessível com quantitativo de livros para que não fique em apenas uma atividade isolada, será necessário renovação no acervo para um contínuo trabalho de fruição literária. Por fim, quanto mais livros eles lerem, mais conhecimentos adquiridos e como consequência terão ideias para escrever, pois um texto sempre relaciona com algum outro.

REFERÊNCIAS

COELHO, Neli Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise e didática. 1ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. **A Formação do Leitor Literário**. São Paulo: Global, 2003.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1ed., 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2022.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2 ed.,13ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2022.

FULANETTO, Jaime. **O passarinho que não podia voar**. Ilustração Vicente Mendonça. Sumaré, SP: Inteligênios, 2024.

JOLIBERT, Josett. **Formando crianças produtoras de texto**. Trad. Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JOLIBERT, Josett. **Formando crianças leitoras**. Trad. Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JOSÉ, Rodrigo. **João-de-Barro cantador**. Ilustração Romont Willy. Sumaré, SP: Inteligênios, 2024.

KAMII, Constance. **Crianças pequenas continuam reinventando a aritmética (séries iniciais)**: implicações da teoria de Piaget. Trad. Vinicius Figueira. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

LAJOLO, Marisa. **Literatura**: ontem, hoje, amanhã. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

LOPES, Nadine. **Bicudo, ave ameaçada de extinção, é encontrado em cativeiro ilegal em Campo Grande.** G1 Globo MS. 04/07/2025. Disponível em: https://g1.globo.com/ms/mato-grosso-do-sul/noticia/2025/07/04/bicudo-ave-ameacada-de-extincao-e-encontrado-em-cativeiro-ilegal-em-campo-grande.ghtml. Acesso em 14.set.2025.

MODENA, Cassia. **De mergulhão a capacetinho, 361 espécies de aves são vistas num único dia em MS.** Campo Grande News. 14/05/2025. Disponível em: https://www.campograndenews.com.br/meio-ambiente/de-mergulhao-a-capacetinho-361-especies-de-aves-sao-vistas-num-unico-dia-em-ms. Acesso em 14.set.2025.

ENSINO DO TEXTO ESCRITO E GRAMÁTICA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO DE SURDO

Carla Souza Rocha do Rosário
Graduanda em Letras Libras (UFPA - Bolsista PIBEX 2025)

Waldemar dos Santos Cardoso Júnior
Docente na UFPA (PROEX - PROPESP - FAPESPA - CNPq)

INTRODUÇÃO

O Decreto n° 5.626, de 22 de dezembro de 2005, estabelece a obrigatoriedade de oferta, desde a educação infantil, do ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e também da Língua Portuguesa como Segunda Língua (L2), na modalidade escrita, para surdos. Por sua vez, a Lei n° 14.191, de 3 de agosto de 2021, entende a educação bilíngue de surdos com a presença da Libras ofertada como primeira língua (L1) e do português escrito como segunda língua (L2). Percebemos que existe uma preocupação com as especificidades linguísticas e com as condições de ensino dos indivíduos surdos brasileiros.

Dessa perspectiva, o bilinguismo é uma condição de direito desde os anos iniciais de escolarização de alunos surdos e se estende ao longo de sua vida. Entendemos o sujeito surdo como um ser bilíngue, inserido em espaços que, ora exigem a habilidade de comunicação em Libras, ora exigem o uso do português escrito, em uma sociedade de maioria ouvinte. Nesses contextos, torna-se necessário o uso da língua escrita do português, seja para se comunicar, seja para se informar sobre o que acontece ao redor dele.

Adotamos um enfoque no ensino gramatical que fuja de regras mecânicas e da ideia de uma língua compreendida somente como um código a ser decifrado, privilegiando o uso da língua escrita de modo efetivo e interacional no dia a dia de pessoas surdas. Buscamos meios de tornar o ensino gramatical centrado não somente na sua estrutura, mas também no seu funcionamento, possibilitando a utilização da linguagem materializada em gêneros textuais escritos.

Este trabalho baseia-se na execução do Projeto de Extensão Universitária Oficina de Leitura e Escrita do Português para Surdos (PEU-OLEPS), da Universidade Federal do Pará (UFPA). No âmbito desse projeto, surgiu a seguinte pergunta de pesquisa: Como ensinar gramática do português escrito para que o surdo perceba os diferentes sentidos de uma palavra em diferentes contextos? A fim de respondermos a essa questão, definimos o seguinte objetivo: apresentar o diagnóstico da escrita do gênero cartão natalino, produzido pelos aprendizes surdos, e a posterior intervenção didática gramatical baseada no substantivo.

A abordagem é qualitativa, caracterizada como pesquisa-ação, com a participação de aprendizes surdos e da equipe PIBEX 2025, e pesquisa documental, baseada em fontes primárias, por fazerem parte do acervo do projeto de extensão universitária OLEPS. Os materiais coletados integram o acervo do PEU-OLEPS de 2024 e 2025.

O artigo está dividido em introdução, fundamentação teórica sobre o ensino de português para surdos e o uso de gêneros textuais, seguida de metodologia, análise dos resultados e considerações finais.

O ENSINO DA ESCRITA E A GRAMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Freitas, Fidalgo e Vieira (2022) apresentam uma reflexão sobre os avanços legais no reconhecimento da Libras como língua oficial da comunidade surda brasileira e sua inserção nos espaços educacionais, o que poderia ser um fator de melhoria para a educação de surdos. No entanto, apesar do reconhecimento e da inclusão, as práticas de ensino de Língua Portuguesa para surdos ainda estão alicerçadas na concepção de língua como código e no uso de métodos tradicionais em que "[...] a escrita ainda é vista como representação da oralidade: para o ouvinte, a relação fonema/grafema; e para o surdo, a relação letra/alfabeto manual" (Freitas; Fidalgo; Vieira, 2022, p. 7).

Entendemos que o alfabeto manual em Libras é um empréstimo linguístico para representar as letras do alfabeto em português brasileiro, e os autores explicam que ainda encontramos práticas que tratam o ensino de surdos em uma relação biunívoca entre a Libras e o português, tendo em vista a tentativa de equivalência das palavras do português com algum sinal em Libras. Desse modo, as práticas de comunicação e as estratégias de ensino de leitura e escrita acabam seguindo a direção de uma abordagem de comunicação total, aquela que utiliza diversos recursos de linguagem em uma sociedade majoritariamente oral.

Os autores argumentam que os avanços das pesquisas sobre alfabetização e letramento de pessoas surdas têm deslocado a concepção de língua atrelada ao código para uma concepção dialógica e interacional. Desse modo, a língua não é apenas um código a ser traduzido de letra ou palavra para sinal; ao contrário, ao ser compreendida de modo interacional e dialógico, pode ser apreendida pela troca de ideias e expressões. Nesse ponto, o destaque passa a ser o texto como fonte para a prática discursiva e a gramática, como conteúdo a ser aprendido pelo uso de gêneros textuais, em que não é apenas a regra que importa, mas também o contexto específico em que está sendo empregada (Freitas; Fidalgo; Vieira, 2022).

Antunes (2014) corrobora essa discussão ao afirmar que a gramática vai se internalizando e consolidando com base na interação e no cruzamento de todas as nossas ações verbais, ou seja, não é decorando regras e tabelas, mas utilizando efetivamente a língua para se comunicar, ler e

escrever. Para aprendizes surdos, o ensino do português escrito não deve se limitar à exposição de regras e conceitos gramaticais, tendo em vista que "[...] língua e gramática não se equivalem" (Antunes, 2007, p. 44), logo, ensinar uma língua na modalidade escrita para surdos vai além de lições gramaticais, devendo-se priorizar a língua em sua função social e interativa.

Nosso estudo parte de uma proposta de ensino na qual a Libras é o meio de interação e de intervenção para as práticas sociais de leitura e escrita. Considerando a visualidade como parte fundamental do ensino de português para surdos, Pontes e Silva (2025) contribuem para esta discussão ao defenderem que o uso de recursos visuais é essencial para o processo de letramento da pessoa surda, uma vez que a ausência deles pode ocasionar dificuldades para a aprendizagem do português na modalidade escrita. As autoras consideram que, para o surdo usuário da Libras, o português escrito é uma segunda língua (L2) e requer um ensino que considere as especificidades linguístico da Libras.

Assim, o aprendiz surdo sinalizante da Libras faz uso de sua primeira língua (L1) para alcançar a proficiência na leitura e na escrita de uma segunda língua (L2). Barbosa (2023) compreende a escrita como sistema, uma tecnologia que requer um aprendizado formal escolar para aprender um código escrito socialmente estabelecido. No caso dos surdos, esse aprendizado deve partir de sua primeira língua (L1), a Libras, para aprender o português na modalidade escrita. Em outras palavras, a língua de sinais é tomada como ponto de partida para que o surdo aprenda uma segunda língua.

Partindo dessa premissa, Hinoue, Maciel e Negreiros (2023) observam que, para a aprendizagem do português escrito, os surdos precisam desenvolver a linguagem, o que pode ocorrer de forma simultânea nas duas línguas (Libras e Português escrito). As autoras também assinalam a necessidade de o professor conhecer a língua de sinais. Uma vez que para as autoras a Libras apresenta uma organização gramatical diferenciada daquela da língua portuguesa, sendo possível que a estrutura gramatical da Libras se reflita na escrita dos surdos. Como veremos nos resultados desta pesquisa, há presença de traços morfossintáticos da Libras na produção escrita dos aprendizes surdos. Hinoue, Maciel e Negreiros (2023) ainda contribuem para a discussão ao destacarem a relevância do letramento do surdo para uma aprendizagem significativa, por meio do uso de textos que estejam presentes na vivência do aluno, da explicitação dos motivos de sua leitura e da importância de o surdo aprender o português escrito.

Diante disso, a Libras permite o compartilhamento de experiências linguísticas e culturais entre professores bilíngues e alunos surdos, o que serve de base para o acesso a conhecimentos e informações, bem como para o uso da escrita em práticas sociais. Destacamos que o trabalho pedagógico para o ensino de português como segunda língua, na modalidade escrita, para surdos, deve mobilizar o conhecimento prévio que os aprendizes surdos possuem sobre um determinado tema ou fato social em Libras (Cardoso Junior, 2021).

Almeida e Lacerda (2019) explicam que a aquisição da escrita pelo surdo segue um caminho diferente do ouvinte. Ao passo que o ouvinte relaciona o som à representação gráfica, em uma relação com a língua oral, o surdo precisa de sua primeira língua visogestual para construir significados na língua escrita. Nesse sentido, a tentativa de ensinar o aluno surdo com as mesmas estratégias de ensino dirigidas ao aluno ouvinte pode ocasionar inadequações na sua aprendizagem. Os autores explicam que o surdo pode aprender e ter autonomia na escrita do português, mas que isso não ocorre de forma espontânea. É necessário estimular o aluno surdo e oferecer condições favoráveis para o desenvolvimento gramatical e sintático.

Entre essas condições, sugere-se o uso da Libras, de recursos visuais e de gêneros textuais que contribuam para a construção de sentidos na escrita do português.

Segundo Peixoto e Dias (2023), a escrita é o meio para acessar diversas informações no ambiente social, desde direitos até a comunicação em aplicativos para expressar afetos, ou seja, trata-se de uma ferramenta para interagir em sociedade. Essas práticas com a escrita acontecem por meio de textos, isto é, de gêneros textuais diversos que utilizamos no dia a dia e que se mostram relevantes para trabalhar essas demandas na sala de aula. As autoras destacam a importância de, desde o ensino fundamental, as crianças surdas terem acesso a diferentes gêneros textuais e a suas práticas de uso. Em suas pesquisas, observaram que, na sala de aula com surdos, ainda são pouco explorados os aspectos comunicativos dos gêneros textuais.

Em síntese, os estudos apresentados nos permitem compreender que o ensino de português deve ir além da compreensão mecânica de letra/fonema ou palavra/sinal. Além disso, o ensino de português brasileiro como segunda língua para surdos deve seguir uma perspectiva bilíngue e interacional, articulando Libras e português escrito. A escrita, compreendida como tecnologia e prática social, materializa-se, como já pontuamos, pelo uso de gêneros textuais. É nessa perspectiva que a presente pesquisa se fundamenta ao analisar cartões natalinos escritos por surdos, observando como uma intervenção didática sobre o uso do substantivo, mediada pela Libras e pela visualidade, no trabalho com gêneros textuais, pode favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento do aprendiz surdo como escritor consciente de sua produção escrita.

METODOLOGIA

Este estudo é de natureza qualitativa, desenvolvido como pesquisa-ação, com base em dados coletados no Projeto de Extensão Universitária Oficina de Leitura e Escrita de Português para Surdos (PEU-OLEPS), abrangendo os anos de 2024 e 2025, com a participação de aprendizes surdos e da equipe PIBEX 2025. A coleta de dados em 2024 corresponde à produção de oito cartões natalinos (fontes primárias do acervo OLEPS) e, em 2025, ao recorte de uma intervenção didática sobre o grau do substantivo e à análise de uma atividade escrita com gêneros textuais aplicados com dez aprendizes surdos.

As categorias foram organizadas considerando o trabalho didático e a frequência dos aprendizes surdos nas práticas realizadas, de modo a refletir o percurso pedagógico e extensionista da ação.

A análise de dados foi sistematizada em três categorias: a) Análise da escrita dos cartões natalinos – OLEPS 2024 (ponto de partida para o ensino de gramática); b) Descrição das estratégias didáticas empregadas para o ensino do grau do substantivo com o uso de recursos visuais e da Libras – OLEPS 2025; c) Análise da escrita de dez aprendizes surdos após a intervenção didática – OLEPS 2025.

No primeiro momento, foi realizada a análise dos cartões natalinos para identificar os desafios gramaticais na escrita dos aprendizes surdos. Com base nessa análise, o modelo de trabalho da OLEPS 2025 teve como proposta o estudo da gramática do português escrito, a fim de desenvolver um trabalho gramatical que atendesse às dificuldades de concordância nominal/substantivo, flexão verbal e estrutura frasal identificadas no ano anterior. No segundo momento, foi feito o recorte e a descrição das estratégias utilizadas para o ensino do grau do substantivo, priorizando-se a discussão sobre as intenções de sentido que esse uso assume em diferentes contextos. Por fim, a escrita dos aprendizes surdos foi analisada em uma atividade realizada após a aula sobre grau dos substantivos.

RESULTADOS - ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste tópico, apresentamos os resultados parciais obtidos durante a execução da oficina PEU-OLEPS 2024 e 2025. As análises estão divididas em três momentos: diagnóstico inicial dos cartões natalinos, intervenção didática e avaliação das produções pós-intervenção.

Diagnóstico dos cartões natalinos produzidos por surdos

Para esse diagnóstico, utilizamos oito cartões produzidos por aprendizes surdos durante o PEU-OLEPS 2024, nos quais analisamos a compreensão dos participantes sobre o gênero textual cartão natalino e os aspectos gramaticais presentes na escrita e reescrita dos textos.

Com a análise dos cartões, observamos que as produções em português dos aprendizes surdos apresentavam a temática natalina proposta no decorrer da oficina de 2024, assim como a intenção comunicativa na escrita final do cartão. Os desafios encontrados na escrita não se referem ao conteúdo do corpo do texto, mas à dificuldade que os aprendizes encontraram para ajustar a flexão verbal (tempo e modo do verbo), assim como a concordância nominal e a estrutura frasal. O Quadro 1 apresenta um exemplo de como foi realizada a análise da escrita dos cartões.

Tabela 1 - Cartão Natalino (Aprendiz Surdo A)

CARTÃO NATALINO – A	
1° e	O família um criança eu quero na igreja brincar com vovôs juntos que paz se cuidar o cantar ver feliz natal
Reescrita e	O melhor presente desse natal é ter sáude paz e amor no coração viver com a família ser respetado por todos pelo caminho da fé e esperança as luzes de alegrias do espérito doce para ter Deus em seu coração, em todos os cantos do mundo para um futuro os seus sonhos de voce e sua família acontecam. Um natal, de muito oração pela paz e viver realmente com Jesus. FELIZ NATAL, UM ABRAÇO!!
Produção	O melhor presente desse natal é ter sáude, paz e amor no coração. Viver com a família, ser respeitado por todos pelo caminho da fé e esperança. As luzes de alegrias do espérito doce para ter Deus em seus sonhos e da sua família aconteçam. Um natal de muitos oração pela paz e viver realmente com Jesus. Feliz Natal, Um abraço!!
Desvio Gal	· Concordância nominal (gênero): *O família / um criança/ muitos oração* · Estrutura sintática: *eu quero na igreja brincar com vovôs juntos* · Coerência: *que paz se cuidar o cantar ver feliz natal* · Ortografia: *família*; *sáude*; *respetado*; *espérito*; *voce*; *acontecam*
Obsers	Reorganização e acréscimo de ideias no corpo do texto; necessidade de focar na grafia de alguns substantivos que, mesmo após orientação, permaneceram com desvio gramatical (*sáude, espérito*); flexão do substantivo em número na produção final (*oração*).

Fonte: Elaborado pelos autores do com base no Relatório de Extensão PIBEX/UFPA (Rosário, 2024).

Observando a escrita do Aprendiz Surdo A (Tabela 1), notamos que, na construção do texto base e no seu processo de reescrita e produção final, a dificuldade se encontra na estrutura morfológica e sintática do português escrito. Percebemos que, ao longo da construção escrita, o Aprendiz Surdo A apresenta desvios de concordância nominal (*O família um criança*), sem a marcação do gênero, o que pode indicar uma transposição da Libras para a escrita em português brasileiro. Isso se explica pelo fato de que, na Libras, a marcação de gênero se dá pelo acréscimo dos sinais "homem" e "mulher", e não pela marcação morfológica por meio de artigos definidos ou indefinidos.

Apesar disso, percebemos avanço no processo de escrita do Aprendiz Surdo A, com o acréscimo de ideias e maior explicitação da intenção comunicativa do cartão. Esse movimento sugere que, com estímulos adequados e condições que favoreçam o uso da L1 para a aprendizagem da L2 escrita, aprendizes surdos conseguem aprender. Assim como Almeida e Lacerda (2019) afirmam, o surdo aprende e pode desenvolver autonomia na escrita, desde que seja estimulado e lhe sejam oferecidas condições que contribuam para a aprendizagem dos aspectos gramaticais da língua portuguesa.

As dificuldades identificadas na análise do Aprendiz Surdo A não são isoladas. Esses traços também foram observados nas demais produções dos cartões natalinos, de aprendizes surdos de B a H. O Quadro 2 sintetiza as recorrências encontradas nos cartões.

Tabela 2 - Quadro geral de recorrências gramaticais dos 8 cartões natalinos

CATEGORIA DE ANÁLISE	DESCRIÇÃO DO DESVIO	EXEMPLO DO CORPUS (CARTÕES NATALINOS DE A ATÉ H)
Ortografia e acentuação	Ausência ou uso inadequado de acentos, equívoco na grafia e	*Sáude*; *espérito*; *arvóre*; *familia*; *nascimente*; *arvre*; *presentos*; *ceu*; “noel”
Elementos de coesão	Ausência ou uso inadequado de artigos/preposições, ausência de pontuação.	“*eu quero na igreja brincar*”; “*as pessoas de cheios*”; “*O nascimente de Cristo ceu estrelado anjo*”
Concordância nominal e flexão	Ausência de ajuste entre gênero (masculino e feminino) ou número (singular e plural) dos substantivos.	“*O família/um criança*”; “*Todas a familiares*”; “*muitos oração*”; “*uns famílias unidas*”
Flexão verbal	Dificuldade para especificar o tempo e o modo verbal de acordo com o contexto.	“*nós mudaremos / mudássemos / mudarmos*”

Fonte: Elaborado pelos autores do com base no Relatório de Extensão PIBEX/UFPA (Rosário, 2024).

Ao longo da análise dos oito cartões, percebemos dificuldades marcantes em relação à ortografia e à acentuação em todas as produções. No entanto, no que se refere ao conteúdo temático abordado, todos os textos mostraram-se coerentes com o gênero “cartão natalino”.

Os dados no Quadro 2 evidenciam que o processo de construção escrita dos alunos surdos requer um olhar especializado do professor bilíngue, que ele compreenda a estrutura linguística da Libras e possa sugerir estratégias para contribuir para a escrita do português. Assim como defendem Hinoue, Maciel e Negreiros (2023), é preciso compreender a Libras como a língua principal do desenvolvimento de pessoas surdas, considerando que sua estrutura pode se refletir na escrita desses aprendizes. O reconhecimento da estrutura da Libras se mostrou relevante na análise dos cartões natalinos, pois permitiu perceber que a ocorrência de desvios na acentuação, nos elementos de coesão e na concordância não deve ser interpretada como inabilidade, mas como marcas morfossintáticas da Libras na escrita do português de surdos. Como as próprias autoras observam, a prioridade deve recair sobre o letramento e o uso de textos advindos da vivência do aluno. Desse modo, a organização do ensino de gramática para surdos deve evitar que ele ocorra mecanicamente.

Estratégia didática empregada para ensino do grau do substantivo

Com base no diagnóstico inicial dos cartões natalinos produzidos no decorrer das atividades OLEPS-2024, a equipe do projeto organizou, para o OLEPS 2025, uma oficina com foco na gramática do português escrito. Desse modo, realizamos um recorte da pesquisa que, durante a coleta dos dados, estava em andamento e foi finalizada no dia 6 de dezembro de 2025. Para a elaboração de uma intervenção didática com base no substantivo, utilizamos recursos visuais para colaborar no processo de aprendizagem do grau do substantivo.

Essa escolha baseou-se em Pontes e Silva (2025), que discutem a importância do uso de recursos visuais para o letramento de surdos, pois para eles a aprendizagem do português escrito deve partir de uma proposta que busque utilizar a visualidade, por compreender o surdo como usuário de uma língua visuoespacial, o uso de imagens e da Libras constituiu o ponto de partida para a organização de um material no qual a gramática pudesse ser compreendida por esse público. Nesse sentido, conforme ilustrado na Figura 1, ao delimitar o recorte sobre o grau do substantivo, o trabalho buscou assegurar que esse conteúdo não se limitasse à variação de tamanho real, mas abrangesse as implicações de sentido que essa flexão pode assumir a depender do contexto em que está sendo empregada.

Figura 1- Recorte do *slide* de grau do substantivo



Fonte: Registro de atividade do Relatório Parcial de Extensão PIBEX/UFPA (Rosário, 2025).

Como exposto na Figura 1, iniciamos com a distinção entre o tamanho real de determinados objetos, marcando a flexão do substantivo com o acréscimo dos sufixos de diminutivo e aumentativo. Após essa intervenção voltada ao sentido literal de tamanho, direcionamos o trabalho para que essa flexão estivesse em contexto de uso. No exemplo do diminutivo do substantivo que expressa afeto, foram utilizadas imagens que remetem à

afetividade. Do mesmo modo, no aumentativo, foram utilizadas imagens associadas ao exagero ou à admiração. Além dessas intenções, também trabalhamos o diminutivo e aumentativo com sentido de ironia ou desprezo. O modo como organizamos essa etapa converge com as reflexões de Antunes (2014), ao afirmar ser na interação, no cruzamento de ações verbais, que a gramática pode ser internalizada. Dessa forma, a aula não se concentrou apenas em listar sufixos ou regras gramaticais, mas em explorar como significados, sentidos e intenções variam conforme o contexto de uso. Buscamos, assim, o que Almeida e Lacerda (2019) nomeiam de "condições favoráveis" para o desenvolvimento da autonomia do aluno surdo, de modo que o aprendiz surdo possa compreender a língua portuguesa escrita a partir das intenções discursivas que ela pode assumir em determinados contextos.

Para a elaboração das atividades, optamos por exercícios de múltipla escolha e por propostas de leitura e escrita criativa, com o uso dos gêneros textuais quadrinho e poema. Para a atividade com o gênero quadrinho, escolhemos dois quadrinhos da Turma da Mônica que apresentavam um cenário visual relacionado a problemas ambientais. Essa escolha se deu pela relevância do contexto vivenciado à época pelos aprendizes surdos, no período que antecedeu a COP 30 no município de Belém. Essa opção alinha-se ao que Freitas, Fidalgo e Vieira (2022) abordam sobre o texto como fonte de prática discursiva e sobre a gramática ser ensinada por meio dos gêneros textuais, considerando um contexto específico. Ademais, a inserção do poema de Manoel de Barros, "O idioma das árvores", teve como objetivo trabalhar a leitura e a escrita criativa de poemas.

Os exercícios exigiam a atenção do aprendiz surdo, desde a leitura visual (gênero quadrinho) até a interpretação dos sentidos que os substantivos flexionados no grau aumentativo ou diminutivo apresentavam nas atividades de múltipla escolha.

Análise da escrita de aprendizes surdos após a intervenção didática do grau do substantivo

Para demonstrar o uso dos recursos visuais e da Libras no ensino do grau do substantivo, analisamos as respostas obtidas nos exercícios aplicados nessa aula. Nessa etapa, observamos como os aprendizes surdos relacionavam a compreensão visual à identificação do grau do substantivo. A Tabela 3 apresenta a primeira parte da análise das atividades respondidas por dez aprendizes surdos:

Tabela 3 - Análise questões de múltipla escolha

Análise das questões de múltipla escolha da atividade de Grau do substantivo			
Pergunta	Acerto	Desvio	Observações
1° - Marque o **substantivo no diminutivo** que represente delicadeza/ suavidade.	7	3	O objetivo da segunda pergunta, que consistia em reconhecer o diminutivo como recurso para expressar **afeto** e **ternura**, foi alcançado. Os alunos, ao lerem a frase "Meu irmãozinho é muito fofo", conseguiram identificar como correta a alternativa que relacionava o sufixo (-inho) à expressão facial de afeto associada ao substantivo "irmão". A terceira pergunta apresentou apenas um acerto. Na frase "O Pinóquio tem um **narigão**", o aluno que marcou essa resposta foi aquele que conhecia a palavra "Pinóquio" e a história do personagem. Os demais alunos conheciam o sinal em Libras para Pinóquio e a história do personagem, mas tiveram dificuldade em reconhecer a palavra escrita.
2° - Marque o **substantivo no diminutivo** que represente carinho/ afeto.	10	0	
3° - Marque o **substantivo no aumentativo** que expresse o sentido literal para algo grande.	1	9	
4° - Com base na imagem e na frase identifique o sentido expresso no substantivo.  O jacaré tem um **bocão**. ( ) Sentido literal (tamanho maior) ( ) Admiração ( ) Desprezo ( ) Ironia	6	4	
 A sua **amiguinha** chegou. ( ) Sentido literal (tamanho menor) ( ) Admiração ( ) Afeto ( ) Ironia	7	3	

Fonte: Elaborado pelos autores do com base no Relatório de Extensão Parcial PIBEX/UFPA (Rosário, 2025).

Os resultados apresentados na Tabela 3 demonstram que o uso do diminutivo com intenção afetiva foi compreendido pelos aprendizes surdos. Eles identificaram que o diminutivo "irmãozinho", na frase "Meu irmãozinho é muito fofo", tinha valor afetivo, possivelmente porque, ao sinalizarem a frase, mobilizaram expressão facial de afeto e relacionaram a palavra "fofo" à ideia de ternura. Essa intenção de sentido do substantivo ficou clara para os alunos. Nesse processo, a mediação pela Libras, compreendida como L1 do surdo, funcionou como suporte para novos conceitos na L2 (português escrito), pois, ao utilizarem expressões faciais, componente visual, os aprendizes construíram sentidos na leitura da palavra escrita.

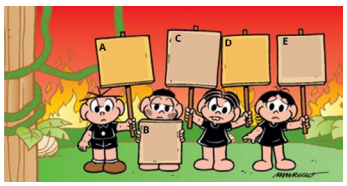
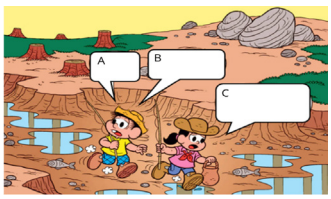
Outro ponto relevante refere-se à terceira questão, relacionada ao substantivo no aumentativo, em que ocorreu apenas um acerto. Ao passo que os outros nove alunos marcaram alternativas associadas ao sentido de admiração, apenas um aprendiz marcou a alternativa com sentido literal, na frase "O Pinóquio tem um narigão". Ao ser questionado, o aprendiz explicou que o acerto se justificava por seu conhecimento prévio do conto infantil, o que lhe permitiu reconhecer as características físicas do personagem.

Para Cardoso Junior (2021), a bagagem cultural dos surdos, em sua maioria, apresenta-se em Libras, e o ensino da língua portuguesa deve mobilizar conhecimentos prévios sobre

determinado fato social. Nessa direção, o aprendiz em questão mobilizou esse repertório linguístico-cultural e atribuiu sentido à frase citada. Ao conversar com outros aprendizes surdos sobre a mesma questão, percebemos que eles reconheceram a história em Libras, mas não reconheceram o nome escrito em português, “Pinóquio”.

As atividades de produção escrita dos dez aprendizes surdos iniciaram a partir da quinta questão, em que utilizamos o gênero textual quadrinho. Foram selecionados dois quadrinhos da Turma da Mônica, das quais retiramos o texto original dos balões de fala, e os aprendizes surdos deveriam relacionar o conteúdo trabalhado sobre o grau do substantivo à interpretação da imagem, produzindo frases para um contexto social e crítico ambiental. A Tabela 4 apresenta a análise dessa etapa produzida pelos dez aprendizes surdos.

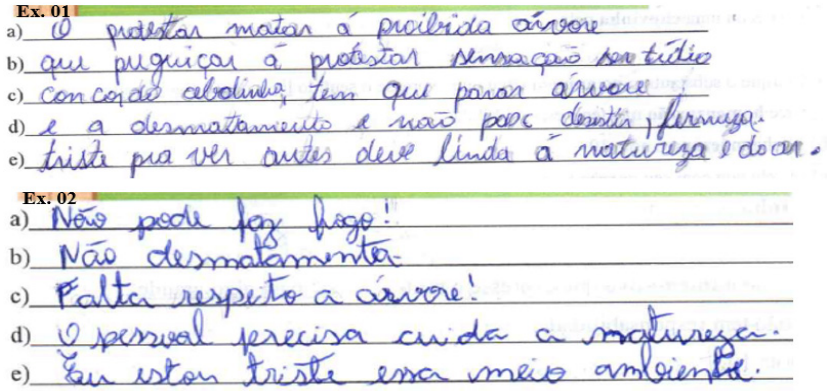
Tabela 4 - Quadro com a quantidade de ocorrências de uso do grau do substantivo

Análise do Gênero textual (quadrinho)			
5° Observe as imagens e crie frases que utilizem substantivos no diminutivo ou no aumentativo que combinem com o contexto que se apresenta.			
Imagem 01 	**NÃO utilizou** o Grau do substantivo	**Fez u**o	Resposta inconsistente
	5	3	2
Imagem 02 	6	1	3

Fonte: Elaborado pelos autores do com base no Relatório de Extensão Parcial PIBEX/UFPA (Rosário, 2025).

Percebemos que os alunos que não utilizaram o grau do substantivo em sua resposta mantiveram um conteúdo coerente com o gênero quadrinho. A Figura 2 apresenta dois exemplos dessas produções:

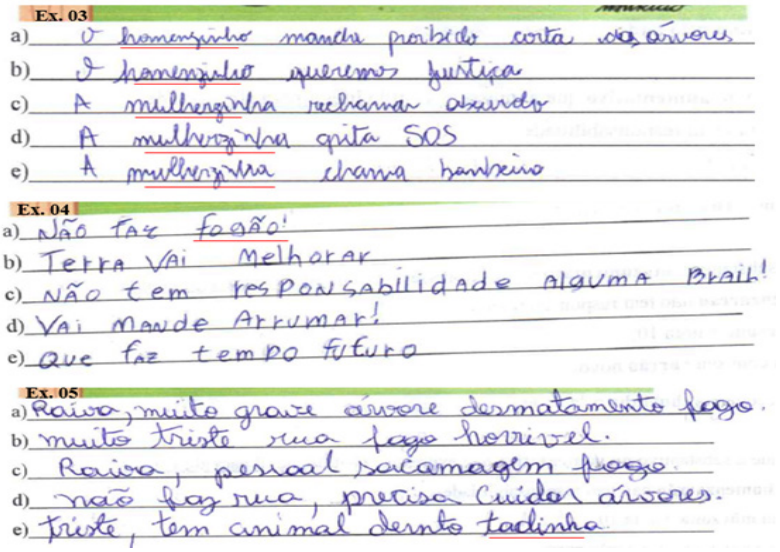
Figura 2 - Exemplos de texto escrito (não uso do grau do substantivo)



Fonte: Registro de atividade do Relatório Parcial de Extensão PIBEX/UFPA (Rosário, 2025).

A Figura 02 nos permite notar que os aprendizes surdos não utilizaram o grau do substantivo. No entanto, produziram frases coerentes com a temática ambiental. Observamos que, no primeiro exemplo utilizado no exercício, os personagens da Turma da Mônica utilizam cartazes. Nos exemplos, identificamos traços morfossintáticos da Libras na produção escrita: "O protestar matar á proibida árvore" e "Não pode faz fogo!". A construção dessas frases indica a ordem visual da Libras utilizada e evidencia os desafios na organização sintática do português (L2). Ainda assim, a produção textual dos aprendizes apresenta crítica e consciência sobre a temática ambiental. Quanto ao grau do substantivo na escrita, a Figura 3 apresenta três exemplos:

Figura 3 - Amostra da escrita com Uso do grau do substantivo



Fonte: Registro de atividade do Relatório Parcial de Extensão PIBEX/UFPA (Rosário, 2025).

Nesses exemplos, destacamos em vermelho as palavras flexionadas no aumentativo ou diminutivo. O exemplo 03 ilustra o substantivo no grau diminutivo “homenzinho” e “mulherzinha”. Notamos que a flexão condiz com o diminutivo e que o aprendiz, ao escrever esses termos, narra a ação “O homenzinho manda proibido corta das árvores”. Nesse caso, o diminutivo está presente na representação do personagem. O exemplo 04 apresenta uma frase coerente com o contexto e utiliza o ponto de exclamação para indicar o protesto da placa: “Não faz fogão!”. Percebemos que o aluno compreende que “ão” marca uma variação do grau de substantivo. No entanto, “fogão” pode gerar ambiguidade por remeter a um utensílio de cozinha, sendo mais indicado o uso de “fogaréu”. Ainda assim, no quadrinho, o enunciado permanece compreensível por ter o suporte da imagem que contextualiza a frase.

No exemplo 05, destacamos a palavra “tadinha” no diminutivo. Apesar de ser classificada como adjetivo na frase escrita, seu uso demonstra que o aprendiz surdo utilizou o sufixo diminutivo “inha” com intenção de pena e afeto. Ao questionarmos o aluno sobre o uso dessa palavra, sua explicação em Libras foi que o termo significava “coitado”, que relacionou com a expressão facial triste da personagem.

Após a análise dos quadrinhos, a intervenção didática permitiu explorar o gênero textual poema. Para essa etapa, foi utilizado o poema “Idioma das árvores”, de Manoel de Barros. A atividade solicitava que os alunos fizessem a leitura do poema, identificassem os substantivos e realizassem a reescrita, substituindo os substantivos por formas flexionadas no aumentativo ou diminutivo. De modo geral, os alunos conseguiram destacar os substantivos do poema. Quanto à reescrita, as flexões ocorreram, em sua maioria, no diminutivo. O Quadro 5 apresenta as flexões identificadas na escrita do poema.

Tabela 5 - Quadro de flexões encontradas na reescrita do poema

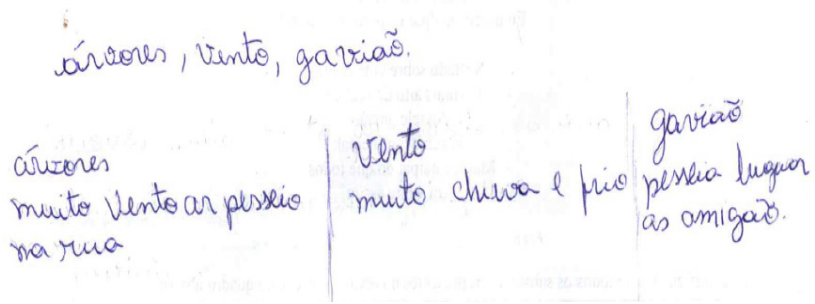
Flexões encontradas na reescrita das 10 produções		
Diminutivos encontrados na reescrita	**Aumentativos reescrita**	**Outras classes de palavra**
- Árvorezinho/Árvorezinhas/ arvorezinha/ -Ventinho/Ventozinho/ventozinho/ - Perfumezinha/perfumezinhas/ perfumezi-nho/perfumesnhos/perfumzinões - Solzinha/Solzinho/Solinha/Solinho/ - Pedrinha/pedrazinha/pedizinha/ - Rochedinho/Rochinha/ rochedoinha/ Rochedozinho/rochedinha - Folhimhar/folhainha/folhinhas/folhzinha/ - Cançõezinhas/cançãozinha/cançoezinha/ cançozinões - Gaviãozinho/gaviosinha/gaviãozinho	- Gavizão - Pedregulho/pedrazão -Arvorezonas/arvozonos/ arvorzinões - Solzão - Cancozrão - Perfumões - Rochedões	- Aprenderzinha - Sentadonhas/sentazinho - Queriainha - Idianazinha - Principalzasão - Achvazeõs

Fonte: Elaborado pelos autores do com base no Relatório de Extensão Parcial PIBEX/UFPA (Rosário, 2025).

No diagnóstico dos cartões natalinos, observamos a presença de substantivos empregados de forma isolada e, muitas vezes, sem flexão. Em contraposição, as produções baseadas no poema de Manoel de Barros evidenciam a flexão e o uso dos sufixos – para diminutivo ou aumentativo –, pois os alunos puderam colocar em prática o que foi aprendido sobre essa classe de palavras. O uso de termos como "arvorezinha", "ventinho" e "pedrazinha" demonstra a compreensão e o emprego dos sufixos. Percebemos, ainda, alguns substantivos com variação na escrita, como no caso de "solzinha", "solzinho", "solinha" e "solinho". Nessas ocorrências, os aprendizes testam formas de realizar o diminutivo e o aumentativo, experimentando, na escrita, o uso do sufixo a partir do radical da palavra "sol".

A última atividade sobre o grau do substantivo foi uma proposta de escrita criativa, em que o aprendiz surdo deveria fazer uma releitura do poema de Manoel de Barros. Assim, deveria escolher três substantivos do poema e elaborar um novo poema inspirado na COP 30, realizada em Belém. Entre as produções, não encontramos nenhuma que direcionasse ou citasse diretamente a COP 30. No entanto, houve produções criativas quanto à forma de escrita. Destacamos que, nesse tópico, não apresentamos um modelo de poema (ou poesia) a ser seguido. A produção foi livre, e os estudantes puderam optar por escrita em parágrafos, estrofes ou por uma composição que incorporasse desenhos. As produções foram elaboradas em parágrafo único, em estrofe e em forma de imagem. A Figura 4 apresenta um exemplo de escrita criativa no formato de estrofe.

Figura 4 - Escrita criativa em estrofe

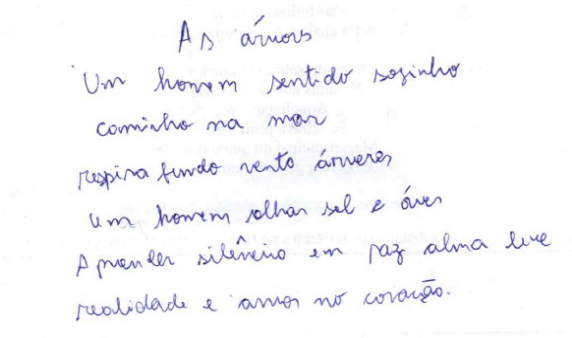


Fonte: Registro de atividade do Relatório Parcial de Extensão PIBEX/UFPA (Rosário, 2025).

Essa figura ilustra a produção escrita na qual os substantivos destacados são "árvores", "vento" e "gavião", empregados pelo aprendiz surdo para organizar a escrita poética do texto. Ao analisar a produção, entendemos as colunas como estrofes. Percebemos, na estrutura do português, marcas da Libras, como no trecho "muito chuva e frio". Um ponto de destaque foi a escolha do termo "amigão", que rima e se relaciona ao gavião que "passeia". O aumentativo aplicado não sugere a ideia de tamanho físico, mas de proximidade e valor afetivo, o que cumpre o objetivo pedagógico.

Na Figura 5, temos um exemplo de escrita criativa realizada no formato de parágrafo único.

Figura 5 - Escrita Criativa parágrafo único

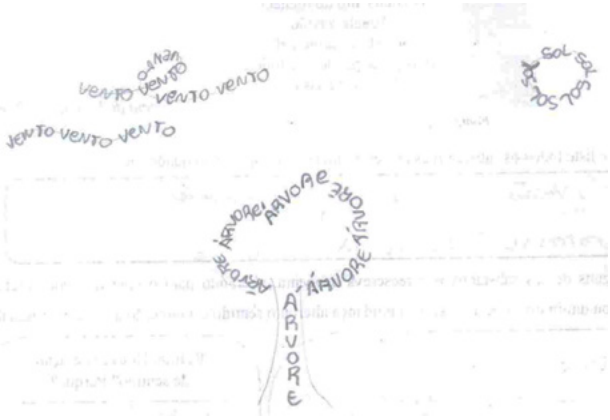


Fonte: Registro de atividade do Relatório Parcial de Extensão PIBEX/UFPA (Rosário, 2025).

A Figura 5 apresenta a escrita criativa com título e uma única estrofe, que foca na subjetividade, entre sentimentos de solidão e liberdade, como em “Um homem sentido sozinho” e “Aprender silêncio em paz alma livre”. A escrita do aluno mobiliza sentidos abstratos. Ele não se limita a descrever; aciona seu repertório gramatical para proceder a uma expressão escrita autoral.

A Figura 6 ilustra a escrita criativa realizada com integração de imagem.

Figura 6 - Escrita criativa em forma de imagem



Fonte: Registro de atividade do Relatório de Extensão PIBEX/UFPA (Rosário, 2025).

Entre a diversidade de formatos de escrita criativa produzida pelos aprendizes surdos, a Figura 6 destaca uma poesia visual. Observamos que o aprendiz utiliza as palavras para "desenhar" os elementos da natureza citados no poema de Manoel de Barros. O "VENTO" é organizado para sugerir movimento, o "SOL" assume forma circular, e a "ÁRVORE" é construída com o próprio tronco e a copa da planta.

A variedade de formatos encontrados nas produções dos alunos surdos, como estrofes, parágrafos e poema visual, evidencia que o trabalho com o grau do substantivo foi além da memorização de sufixos. Percebemos que os aprendizes se apropriaram desse recurso para expressar sentimentos e percepções sobre o mundo. Diante dos achados da pesquisa, inferimos que o ensino de gramática para surdos ganha sentido quando evitamos a simples lista de regras a serem seguidas e passamos a ensinar a gramática como meio para o agir social, mediante o uso da escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo apresentar o diagnóstico da escrita do gênero cartão natalino produzido por aprendizes surdos no decorrer da oficina OLEPS 2024, e a posterior intervenção didática gramatical baseada no substantivo proposto na oficina OLEPS 2025. Os resultados obtidos com base na intervenção didática reforçam o que os autores mencionam sobre o ensino de português escrito para surdos deve ser mediado pela língua de sinais (Freitas, Fidalgo e Vieira, 2022) e o uso de recursos visuais (Ponte e Silva, 2025).

Os resultados demonstram que a incorporação dos sufixos de grau nos substantivos não se limitou à simples memorização dos conceitos de aumentativo e diminutivo. Os aprendizes surdos conseguiram aplicar esses recursos em situações reais de uso, atribuindo sentidos adequados aos diferentes contextos. Isso ficou evidente tanto nas interpretações dos quadrinhos quanto na produção criativa dos poemas, onde os sufixos foram utilizados de forma expressiva e significativa. Dessa forma, os achados morfológicos presentes na reescrita do poema — como, por exemplo, *"solinho"* e *"arvorzinões"* — não foram interpretados sob a ótica do erro. Pelo contrário, foram compreendidos como tentativas legítimas de experimentar hipóteses sobre a escrita do português (L2) e de construir significados próprios no processo de produção textual.

Percebe-se que o uso de recursos visuais, aliado à mediação em Libras (L1), foi essencial para que os aprendizes surdos compreendessem que a flexão de grau do substantivo não se restringe à dimensão da gramática tradicional, mas pode expressar diferentes intenções de sentido conforme o contexto.

As atividades realizadas pelos aprendizes surdos demonstram que, quando o ensino de gramática é conduzido de forma contextualizada — com o apoio de imagens e de diferentes

gêneros textuais — o aprendiz surdo consegue desenvolver a compreensão da língua portuguesa escrita. Esse processo evidencia que a aprendizagem não se limita à memorização de regras, mas se expande para a construção de sentidos, favorecendo uma apropriação mais significativa da linguagem por meio de diversos gêneros textuais. Além disso, o estudo evidencia que o ensino bilíngue não deve ser visto como mera adaptação, mas como uma prática pedagógica que superem modelos tradicionais e que consolidem a escrita como ferramenta de participação social.

Por estar restrito ao escopo da oficina realizada, este estudo aponta para a necessidade de ampliar pesquisas que abordem o ensino da gramática a temas significativos e a diferentes gêneros textuais, de modo a favorecer uma compreensão mais ampla e consistente da língua portuguesa escrita.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Djair Lázaro de; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Português como segunda língua: a escrita de surdos em aprendizagem coletiva. **Trabalho em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 58, n. 2, p. 899-917, 2019. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8653579. Acesso em: 30 out. 2025.

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada**: limpando "o pó das ideias simples". São Paulo: Parábola Editorial, 2014. (Estratégias de ensino, 49)

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. (Estratégias de ensino, 5)

BARBOSA, Thaysa Oliveira. **A concordância nominal de gênero na escrita do português como L2 por surdos**. 2023. 139 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2023. Disponível em: https://www.repositorio.ufal.br/handle/123456789/12879. Acesso em: 8 out. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, [2005]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 06 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 06 out. 2025.

CARDOSO JUNIOR, Waldemar dos Santos. O uso da Libras nas aulas de português como segunda língua para surdos. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 37, n. 2, 2021. DOI: 10.14393/LL63-v37n2-2021-07. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/57015. Acesso em: 14 de out. de 2025.

FREITAS, Maly Magalhães; FIDALGO, Sueli Salles; VIEIRA, Claudia Regina. Pesquisa crítica de colaboração: o ensino de Língua Portuguesa pensado com os surdos para os surdos.

Ensino em Re-Vista, Uberlândia, v. 29, e 007, 2022. DOI: https://doi.org/10.14393/er-v29a2022-7. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-17302022000100107&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 9 out. 2025.

HINOUE, Gabriela Lima; MACIEL, Carina Elisabeth; NEGREIROS, Karine Albuquerque de. A escrita de alunos surdos: características e contribuições das produções acadêmicas. In: LIMA, C. R. de O. (Org.). **Educação de surdos**: tensões e saberes educacionais em debate. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2023. p. 150-186. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/5767. Acesso em: 8 out. 2025.

PEIXOTO, Renata Castelo; DIAS, Ana Maria Iorio. O ensino de gêneros textuais em língua portuguesa para surdos em contexto bilíngue: reflexões sobre práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 14, n. 40, p. 525-544, 2023. DOI: 10.61389/inter.v14i40.5169. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/5169. Acesso em: 2 out. 2026.

PONTES, Adriana Bezerra de Lima Silva; SILVA, Tarcia Regina da. A presença da interlíngua na escrita do português por pessoas surdas. **ARACÊ**, [*S. l.*], v. 7, n. 3, p. 10929-10950, 2025. DOI: 10.56238/arev7n3-049. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3694. Acesso em: 9 out. 2025.

ROSÁRIO, C. S. R. do. **Relatório Final de Participação do Bolsista de Extensão - OLEPS**. Belém: Universidade Federal do Pará, 2024. Relatório não publicado.

ROSÁRIO, C. S. R. do. **Relatório parcial de Participação do Bolsista de Extensão - OLEPS**. Belém: Universidade Federal do Pará, 2025. Relatório não publicado.

VOTOS, VOZES E AULAS: PRÁTICAS DE LETRAMENTO JURÍDICO-CRÍTICO NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DAS DECISÕES DO STF

Juliana Behrends de Souza Cerqueira
Doutoranda em Estudos da Linguagem (UFF - Colégio Pedro II)

Fábio André Cardoso Coelho
Universidade Federal Fluminense (UFF)

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o Supremo Tribunal Federal passou a ocupar posição cada vez mais visível no espaço público brasileiro como órgão de cúpula do Poder Judiciário e como instância de produção de discursos que atravessam debates sociais, políticos, educacionais e culturais. Decisões, votos e acórdãos circulam amplamente na mídia, nas redes sociais e nas conversas cotidianas, incidindo sobre temas sensíveis, como liberdade de expressão, igualdade, laicidade do Estado e direitos educacionais.

Apesar dessa presença intensa no debate público, a linguagem jurídica ainda permanece, em larga medida, apartada da escola básica, especialmente das práticas de leitura, interpretação e análise desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa, o que tende a reforçar a percepção de que o discurso do Direito pertence a uma esfera técnica, distante e pouco acessível aos estudantes do Ensino Médio.

Nesse quadro, delimita-se o problema central desta pesquisa: como aproximar decisões do STF do contexto escolar sem converter a aula de Língua Portuguesa em aula de Direito, preservando, ao mesmo tempo, a especificidade do trabalho com linguagem, argumentação, leitura e práticas sociais de uso da língua. O problema emerge da constatação de que textos jurídicos, embora marcados por forte institucionalidade, densidade terminológica e complexidade argumentativa, podem constituir material relevante para a formação crítica quando submetidos a adequada mediação pedagógica. Em razão disso, a pergunta que orienta o estudo consiste em investigar: de que modo decisões do STF podem ser mobilizadas, em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio, para promover letramento jurídico-crítico, articulando votos, vozes e aulas na construção do pensamento crítico e da cidadania discursiva?

O objetivo geral consiste em analisar como decisões do STF podem funcionar como instrumentos pedagógicos para o desenvolvimento do pensamento crítico e do letramento jurídico-crítico de estudantes do Ensino Médio, em aulas de Língua Portuguesa. O propósito

ancora-se na compreensão de que o contato orientado com discursos jurídicos de circulação pública pode ampliar o repertório argumentativo dos estudantes, favorecer a leitura crítica de temas sociais em disputa e produzir condições para que o espaço escolar opere como lugar de reflexão sobre linguagem, poder, direitos e participação democrática.

No plano teórico, a pesquisa apoia-se, inicialmente, na concepção de argumentação proposta por Koch (2011), segundo a qual a linguagem atua na construção de sentidos, na negociação de posições e na tentativa de adesão do interlocutor. Sob essa perspectiva, votos e acórdãos do STF podem ser lidos como textos argumentativos, nos quais se articulam tese, justificativas, contra-argumentos e decisões. Soma-se a isso a contribuição de Marcuschi (2002), que compreende os gêneros textuais como práticas sociais situadas, dinâmicas e historicamente constituídas.

Nessa direção, decisões judiciais e reportagens que as divulgam podem ser entendidas como gêneros que organizam experiências sociais e políticas, razão pela qual seu estudo, no espaço escolar, possibilita articular leitura, oralidade, produção textual e análise linguística em contextos de vida pública. No horizonte formativo do trabalho, a noção de cidadania discursiva e a valorização da experiência reflexiva também dialogam com Dewey (1979), sobretudo no que se refere à compreensão da aprendizagem como processo vivido, interpretado e reelaborado coletivamente. Além disso, a proposta didática aproxima-se das competências previstas pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), especialmente no que concerne à formação de sujeitos capazes de ler criticamente, argumentar com fundamento e participar de práticas discursivas socialmente relevantes.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfico-documental e de caráter propositivo. O corpus contempla decisões paradigmáticas do STF, como a ADI 5.599 e a ADPF 548, lidas em articulação com reportagens correlatas, com vistas à análise de seus modos de construção argumentativa e à sistematização de uma proposta didática para o Ensino Médio. A proposta organiza-se por meio de uma sequência didática que envolve etapa de sondagem sobre conhecimentos prévios relativos ao STF, aos direitos e às decisões judiciais em circulação midiática; leitura orientada de reportagens e de excertos de votos e acórdãos; análise de escolhas lexicais, metáforas e pontos de vista; produção de textos de opinião; e simulação de julgamento. Com esse percurso, busca-se integrar práticas de leitura, escrita, oralidade e reflexão ético-cidadã, de modo a aproximar o discurso jurídico da experiência escolar sem perder de vista a centralidade da mediação docente e das práticas de linguagem.

O artigo organiza-se em cinco movimentos articulados. Na Introdução, apresentam-se a contextualização do tema, o problema de pesquisa, o objetivo geral, os fundamentos teóricos e o delineamento metodológico. Em seguida, o referencial teórico desenvolve a discussão sobre

argumentação, discurso jurídico, gêneros textuais e letramento jurídico-crítico. A seção de Metodologia delimita a natureza do estudo, o *corpus* e os procedimentos analíticos adotados. Na sequência, a Análise do *corpus* e a proposta de sequência didática explicitam, respectivamente, o potencial interpretativo dos textos selecionados e sua transposição pedagógica para o Ensino Médio. Por fim, as Considerações finais retomam o problema investigado e sintetizam as contribuições do estudo.

ARGUMENTAÇÃO, LINGUAGEM E DISCURSO JURÍDICO

Tomar decisões do Supremo Tribunal Federal como objeto de trabalho nas aulas de Língua Portuguesa requer reconhecer que o discurso jurídico não se reduz a um repertório técnico fechado, nem se limita à aplicação mecânica de normas. No escopo deste artigo, parte-se da compreensão de que votos, acórdãos e peças correlatas circulam como textos públicos de elevada densidade argumentativa, nos quais se confrontam teses, interpretações, valores, categorias jurídicas e disputas de sentido socialmente relevantes.

Nessa direção, Koch (2011) permite compreender a argumentação como prática discursiva por meio da qual os sujeitos constroem sentidos, negociam posições e buscam adesão interlocutiva. Esse entendimento se amplia com Cavalcante et al. (2022), ao defenderem que todo texto possui argumentatividade, ainda que não apresente, de modo explícito, uma sequência textual argumentativa prototípica. Em vez de restringir a argumentação a gêneros tradicionalmente opinativos, a perspectiva admite que também narrativas, descrições, explicações e diálogos orientam pontos de vista, gerenciam vozes e organizam estratégias de influência.

Para o presente estudo, essa formulação interessa diretamente porque permite ler os textos do STF como documentos institucionais que selecionam fatos, hierarquizam argumentos, enquadram conflitos e produzem efeitos de legitimidade. Assim, mesmo quando se revestem de aparência técnica, votos e acórdãos mobilizam escolhas lexicais, encadeamentos justificativos, refutações implícitas e marcas enunciativas que procuram conduzir a interpretação do leitor.

A esse respeito, Sellan (2009) assinala que o discurso jurídico se organiza para obter adesão à tese proposta, articulando recursos intra e intertextuais, marcas enunciativas, sequências textuais e expressões léxico-gramaticais que conferem unidade ao dizer jurídico. Na mesma trilha, Petri (2000) define esse discurso como argumentado e estrategicamente construído para induzir ou regular julgamentos. Já Charaudeau (2008) permite observar que argumentar envolve simultaneamente busca de racionalidade e busca de influência, combinação particularmente

visível na linguagem jurídica, que procura sustentar decisões como se decorressem apenas da lógica, embora se constituam, também, por escolhas discursivas e valores socialmente situados. O ponto de destaque aqui reside no fato de que a aparente neutralidade jurídica, muitas vezes, mascara uma intensa disputa de pontos de vista.

Essa leitura se reforça com Brito (2024), ao discutir a orientação argumentativa na Linguística Textual, sobretudo ao analisar usos de ironia, vozes e estratégias de posicionamento em textos de circulação social. A autora evidencia que a argumentatividade pode operar de maneira indireta, por meio de avaliações implícitas, ecos interdiscursivos e movimentos de metaenunciação. A formulação dialoga intensamente com a proposta deste artigo, porque autoriza o tratamento pedagógico de decisões judiciais e de reportagens sobre elas não apenas como repositórios de informação, mas como textos que fazem circular perspectivas, silenciam alternativas, reforçam autoridades e disputam legitimidade no espaço público. Desse modo, a leitura de excertos de votos e acórdãos, associada à análise de reportagens, metáforas e enquadramentos, favorece que os estudantes identifiquem quem fala, de onde fala, com quais fundamentos fala e quais efeitos de sentido decorrem dessas escolhas.

Portanto, ao examinar votos e acórdãos como gêneros argumentativos de circulação pública, o trabalho cria condições para que a mediação docente operacionalize leitura crítica, análise de pontos de vista, produção de textos de opinião e oralidade argumentativa. Com isso, o discurso jurídico deixa de ser reconhecido pela inacessibilidade institucional e passa a funcionar como dispositivo de formação linguística e cidadã, coerente com a proposta de aproximar decisões do STF da experiência escolar e ampliar o repertório interpretativo dos estudantes.

GÊNEROS TEXTUAIS E LETRAMENTO JURÍDICO-CRÍTICO

A discussão sobre letramento jurídico-crítico demanda compreender que o acesso aos discursos do campo jurídico não depende apenas da circulação de informações sobre direitos, mas da apropriação de formas de linguagem por meio das quais tais direitos se enunciam, se interpretam e se disputam publicamente.

Marcuschi (2002) oferece base decisiva para essa inflexão ao conceber os gêneros textuais como fenômenos sócio-históricos, vinculados à vida cultural e social, mais definidos por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por traços formais isolados. Sob essa perspectiva, os gêneros não se confundem com esquemas fixos, tampouco com moldes rígidos de composição; ao contrário, configuram formas de ação social relativamente estáveis, inscritas em domínios discursivos específicos. Logo, permite compreender que o discurso jurídico não constitui um gênero único, mas uma esfera de atividade da qual emergem diferentes materializações textuais, como votos, acórdãos, petições, pareceres e reportagens

sobre decisões judiciais. No escopo deste artigo, votos, acórdãos e pareceres são tomados como gêneros da esfera jurídica, enquanto reportagens e manchetes são compreendidas como gêneros da esfera jornalística, cuja circulação pública reenquadra e ressignifica os sentidos das decisões judiciais.

Se os gêneros organizam a experiência humana e mediam a inserção dos sujeitos em práticas comunicativas socialmente situadas, então o contato orientado com textos do universo jurídico pode ampliar a participação discente em debates públicos e favorecer a leitura crítica de conflitos sociais mediados pela linguagem. Não se trata de escolarizar tecnicamente o jargão jurídico, mas de criar condições para que os estudantes reconheçam como determinadas escolhas discursivas enquadram fatos, legitimam interpretações e ancoram disputas por direitos.

Nessa mesma trilha, Sturm, Comunello e Noschang (2022) defendem a pertinência da inclusão de gêneros jurídicos na educação básica, ao argumentarem que a escola, enquanto agência de letramento, pode favorecer a apropriação de práticas de linguagem relacionadas ao exercício da cidadania e à compreensão dos direitos humanos. As autoras sustentam que conceder formalmente um direito sem oferecer instrumentos de compreensão e uso de suas formas discursivas produz um acesso limitado e, por vezes, inócuo. Embora o estudo focalize o *habeas corpus*, sua contribuição ultrapassa esse gênero específico e reforça um princípio central para o presente artigo: o letramento jurídico não se reduz ao domínio terminológico, mas envolve a capacidade de ler, interpretar e mobilizar textos jurídicos em situações socialmente relevantes.

Votos e acórdãos, lidos em articulação com manchetes, reportagens e debates escolares, favorecem a identificação de pontos de vista, de enquadramentos argumentativos, de tensões entre vozes institucionais e de efeitos de sentido produzidos na circulação social desses textos. Desse modo, a cidadania deixa de figurar como abstração normativa e passa a ser operacionalizada como prática de leitura crítica, tomada de posição e elaboração argumentativa.

Neste artigo, letramento jurídico-crítico é compreendido como prática social de leitura, interpretação e posicionamento diante de textos jurídicos e de sua circulação pública, e não como domínio técnico do jargão do Direito. Nessa direção, delimita-se como prática formativa que articula gênero, linguagem e participação social. A escola comparece, então, como espaço de mediação capaz de reduzir a distância histórica entre o discurso jurídico e a experiência juvenil, não para treinar especialistas, mas para formar leitores e produtores de texto aptos a compreender como os direitos se materializam discursivamente no espaço público.

Portanto, é precisamente nesse ponto que a proposta didática do artigo encontra sua justificativa, já que, ao trabalhar decisões do STF como gêneros de circulação social, amplia-se o repertório argumentativo dos estudantes e fortalecem-se modos de intervenção crítica na vida democrática.

METODOLOGIA

Este artigo inscreve-se em uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfico-documental e de caráter propositivo, uma vez que se volta à análise de materiais de circulação pública e à sistematização de uma proposta didática destinada ao Ensino Médio. Neste recorte, o estudo não compreende aplicação empírica em turma específica, nem apresenta dados produzidos em contexto escolar. Seu escopo concentra-se na constituição de um corpus jurídico-midiático, em seu exame argumentativo e linguístico e na elaboração de uma sequência didática orientada para o letramento jurídico-crítico em aulas de Língua Portuguesa. A formulação metodológica, assim, delimita com precisão o alcance do artigo e evita atribuir ao texto um estatuto interventivo já realizado, uma vez que a intervenção comparece, aqui, em nível de proposição pedagógica.

O corpus foi constituído por decisões paradigmáticas do Supremo Tribunal Federal, com destaque para a ADI 5.599 e a ADPF 548, selecionadas em razão de três critérios principais: relevância pública, incidência sobre temas educacionais e potencial de problematização em práticas de linguagem no Ensino Médio. Ao lado dos textos jurídicos, foram considerados textos jornalísticos que divulgam, retomam ou reenquadram tais decisões, de modo a permitir a observação de diferentes formas de circulação social do discurso jurídico. A inclusão de reportagens no corpus decorre do entendimento de que a mediação midiática participa da construção pública dos sentidos atribuídos às decisões judiciais, razão pela qual seu exame contribui para o trabalho com leitura crítica, argumentação e comparação entre gêneros de distintas esferas de atividade.

Do ponto de vista analítico, o estudo examina, nos materiais selecionados, aspectos ligados à organização argumentativa e à construção de sentidos, com atenção para a formulação de teses, justificativas, contra-argumentos, marcas avaliativas, escolhas lexicais, metáforas, citações e posições enunciativas. Mais do que descrever conteúdos temáticos, a análise busca identificar de que modo votos, acórdãos, pareceres e reportagens constroem pontos de vista, legitimam interpretações e produzem efeitos de sentido na esfera pública. Nesse enquadramento, o artigo ancora-se, sobretudo, na Linguística Textual e nos estudos de gêneros, evitando ampliar o escopo metodológico para campos teóricos que não são desenvolvidos de modo específico neste recorte.

Os procedimentos metodológicos organizam-se em duas frentes complementares. A primeira corresponde ao exame teórico-analítico do corpus, orientado pela leitura de excertos das decisões e de reportagens correlatas, com vistas à identificação de elementos que possam ser didaticamente explorados em aulas de Língua Portuguesa. Nessa etapa, foram privilegiados fragmentos curtos, semanticamente densos e relativamente acessíveis, capazes de favorecer a discussão de temas como liberdade de expressão, pluralismo, currículo, cidadania e direitos educacionais. A segunda frente consiste na transposição didática dos achados analíticos, por meio da sistematização de uma proposta de sequência didática voltada ao Ensino Médio. Essa sequência contempla sondagem de conhecimentos prévios, leitura orientada de textos jurídicos e jornalísticos, análise linguística de recursos argumentativos, produção de textos de opinião e práticas de oralidade, como a simulação de julgamento.

Cabe explicitar, por fim, que o artigo não reivindica resultados empíricos de aplicação em sala de aula. Seu aporte reside na construção fundamentada de um percurso pedagógico possível, elaborado a partir da articulação entre referencial teórico, análise documental e planejamento didático. Nesses termos, a metodologia assume dupla função: delimita os critérios de constituição e leitura do corpus e, simultaneamente, sustenta a elaboração de uma proposta de trabalho com linguagem, argumentação e cidadania discursiva no Ensino Médio.

ANÁLISE DO *CORPUS*

Na primeira etapa da análise, foram selecionados dois excertos curtos, um da ADPF 548 e outro do parecer da Procuradoria-Geral da República na ADI 5.599, por apresentarem formulação relativamente acessível, densidade argumentativa e forte potencial de problematização junto a estudantes do Ensino Médio.

No acórdão da ADPF 548, relatoria da Ministra Cármen Lúcia, destaca-se o seguinte trecho, particularmente fecundo para trabalho escolar com liberdade de expressão, pluralismo e efeitos de sentido da metáfora no discurso jurídico:

> Atos que transgridam as liberdades públicas rasgam a Constituição. Essa é forma de trair a Constituição. Não há direito democrático sem respeito às liberdades. Não há pluralismo na unanimidade, pelo que contrapor-se ao diferente e à livre manifestação de todas as formas de apreender, aprender e manifestar a sua compreensão de mundo é algemar as liberdades, destruir o direito e exterminar a democracia (Brasil, 2018, p. 8 [18]).

O fragmento condensa, de modo exemplar, a articulação entre linguagem jurídica e linguagem valorativa. A tese central aparece com nitidez: a restrição à livre manifestação de

ideias em instituições de ensino afronta a democracia e a própria Constituição. Para sustentar essa tese, o voto não se limita a remissões normativas; ele mobiliza léxico intensamente avaliativo, com verbos como “rasgar”, “trair”, “algemar”, “destruir” e “exterminar”, que intensificam o efeito argumentativo e afastam qualquer aparência de neutralidade asséptica.

Há, ainda, uma construção metafórica poderosa em “algemar as liberdades”, expressão que transforma um princípio abstrato em imagem concreta, facilitando a compreensão do efeito coercitivo das práticas impugnadas. Para o trabalho com estudantes, trata-se de excerto produtivo porque permite observar como um texto jurídico constrói autoridade pela citação da Constituição e pela força retórica de suas escolhas linguísticas. Permite, além disso, discutir a oposição entre pluralismo e unanimidade, bem como identificar o ponto de vista defendido e os valores democráticos que o sustentam.

No parecer da PGR na ADI 5.599, referente à reforma do Ensino Médio, sobressai um trecho igualmente relevante para o diálogo com jovens, por relacionar currículo, formação humana e direitos educacionais:

> Imprescindibilidade do ensino de Sociologia e Filosofia. Preparo para cidadania é determinação constitucional que demanda currículo compatível com a complexidade desse objetivo. Direito à cidadania na escola. Ensino de Artes não é mero diletantismo, mas investimento na diversidade de habilidades, na formação de indivíduos criativos e no desenvolvimento humano. Realiza o direito à cultura na escola (Brasil, 2016, p. 2).

Nesse segundo excerto, a argumentação organiza-se por afirmações categóricas que funcionam como tese e justificação simultaneamente. O parecer defende que determinadas áreas do conhecimento não ocupam lugar periférico no currículo, porque participam diretamente da formação cidadã e cultural. A escolha de expressões como “imprescindibilidade”, “direito à cidadania na escola” e “não é mero diletantismo” evidencia um movimento de refutação implícita. O texto responde, ainda que sem nomeá-lo diretamente, a um discurso utilitarista que tende a reduzir o valor de disciplinas como Sociologia, Filosofia e Artes.

Tem-se um claro embate de perspectivas, no qual o parecer procura reorientar a leitura do currículo escolar, deslocando-o de uma lógica estritamente pragmática para uma concepção mais ampla de educação. Para fins pedagógicos, o trecho favorece atividades de identificação de tese, marcas avaliativas e contra-argumentação implícita, além de aproximar o debate jurídico da experiência concreta dos estudantes, já que o objeto da disputa incide sobre a própria organização do Ensino Médio.

Lidos em conjunto, os dois documentos revelam que o discurso jurídico, longe de se reduzir a tecnicidade opaca, opera por enquadramentos discursivos, valores e escolhas

argumentativas que podem ser analisados na escola. No primeiro, a ênfase recai sobre liberdade, pluralismo e democracia; no segundo, sobre currículo, cidadania e formação humana. Em ambos, a autoridade discursiva se constrói pela articulação entre base constitucional e linguagem fortemente orientada, o que os torna especialmente úteis para práticas de leitura crítica em Língua Portuguesa.

Para estudantes do Ensino Médio, os excertos permitem discutir quem fala, com que autoridade fala, quais valores são defendidos, que léxico intensifica o posicionamento do enunciador e como o texto busca adesão do leitor. Desse modo, o exame teórico-analítico do *corpus* confirma que votos, acórdãos e pareceres podem ser convertidos em material didático útil para o desenvolvimento do letramento jurídico-crítico, desde que mediados pedagogicamente e articulados a questões socialmente significativas.

PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A segunda frente da análise corresponde à transposição didática do *corpus*, entendida, neste artigo, como processo de mediação pedagógica pelo qual textos de circulação jurídica e midiática são reorganizados para fins de leitura, discussão, produção textual e oralidade no Ensino Médio. Não se trata de converter decisões do Supremo Tribunal Federal em conteúdo jurídico especializado, nem de propor um roteiro inflexível de aplicação, mas de construir um dispositivo didático capaz de aproximar os estudantes de práticas de linguagem socialmente relevantes.

Nessa perspectiva, a sequência projetada parte do pressuposto de que votos, acórdãos e reportagens podem ser didatizados como gêneros de circulação pública, desde que a mediação docente selecione recortes inteligíveis, explicite contextos de produção e favoreça a análise de teses, justificativas, metáforas, enquadramentos e posições enunciativas. O eixo da proposta recai sobre o trabalho com linguagem e argumentação, em consonância com o objetivo de promover letramento jurídico-crítico em aulas de Língua Portuguesa, sem descaracterizar a especificidade formativa do componente curricular.

A etapa inicial da sequência corresponde à sondagem dos conhecimentos prévios dos estudantes acerca do STF, dos direitos e da circulação de decisões judiciais na mídia. Essa fase busca mapear percepções anteriores sobre a instituição, suas funções e sua presença no cotidiano, o que permite ao professor identificar imagens cristalizadas, lacunas de compreensão e pontos de entrada para o trabalho posterior. Em vez de iniciar pelo texto jurídico em sua forma mais densa, o que poderia produzir distanciamento e opacidade interpretativa, a proposta começa pela escuta dos repertórios juvenis e pela problematização de experiências concretas. Assim, perguntas sobre liberdade de expressão, currículo escolar, manifestações públicas, direitos educacionais ou notícias vistas em redes sociais funcionam como gatilhos para ativar

conhecimentos de mundo e preparar o terreno para a leitura orientada dos documentos. Seguem as perguntas que podem ser utilizadas: *O que vocês já sabem sobre o Supremo Tribunal Federal e sobre o tipo de assunto que ele julga?; Onde vocês costumam ouvir ou ler notícias sobre decisões do STF: televisão, redes sociais, internet, escola ou conversas do dia a dia?; Quando vocês escutam a expressão liberdade de expressão, o que entendem por ela? Existem limites para essa liberdade? Quais?; Na opinião de vocês, o que a escola deve ensinar para ajudar na formação cidadã dos estudantes?; Vocês acham que uma notícia sobre uma decisão judicial apresenta os fatos do mesmo modo que o documento oficial da Justiça? Por quê?*

Nessa etapa, a mediação docente delimita um problema público ancorado em decisão selecionada do STF, favorecendo o levantamento de hipóteses e a formulação inicial de posicionamentos, ainda não estabilizados, pelos estudantes.

Na sequência, o percurso avança para a leitura orientada de reportagens e de excertos de votos, acórdãos ou pareceres, cuidadosamente selecionados por sua relevância temática e por sua produtividade pedagógica. A escolha de duas imagens jornalísticas, situadas em momentos históricos distintos, permite construir uma entrada comparativa particularmente fecunda para o trabalho com estudantes do Ensino Médio. A primeira reportagem, reproduzida pelo Senado Notícias, retoma a reforma de 1971 e evidencia, já no título, a promessa de concretização de uma mudança estrutural na escola brasileira.

Figura 1. Reforma do ensino começa a virar realidade nas escolas



Fonte: reprodução de matéria do Jornal do Brasil (12 mar. 1972), apresentada em Senado Notícias, na reportagem "Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971", de Tatiana Beltrão (2017).

A segunda, divulgada pelo SinproSP a partir de matéria da Folha de S. Paulo, apresenta escolas contemporâneas alterando seus currículos para se adaptar à reforma do ensino médio.

Figura 2. Escolas mudam currículos para se adaptar à reforma do ensino médio



FOLHA DE S.PAULO ★★★ 03 de novembro de 2019, B-4

Aula de química em laboratório do Colégio Santa Maria, na zona sul de SP; escola é uma das que vai adaptar ensino médio no ano que vem Mariane Bergamo, Folhapress

Escolas mudam currículos para se adaptar à reforma do ensino médio

Colégios devem se adequar até 2022; ampliar a jornada e incorporar optativas são tendências

Laura Mattos

SÃO PAULO As dúvidas ainda são muitas, as polêmicas parecem não ter fim, mas o prazo está acabando para que todas as escolas implementem o novo ensino médio. A mudança é obrigatória por lei e envolve mais horas de aulas e currículos em que os alunos, além das disciplinas regulares, devem escolher outras de acordo com seus interesses.

Como os ajustes precisam ser feitos nos próximos dois anos para que em 2022 o novo sistema tenha início, em 2020 muitas escolas começarão projetos pilotos em algumas turmas e outras vão operar inteiramente reformuladas.

A lei prevê que o ensino médio seja integral e que a carga horária mínima suba das atuais 800 horas, ou seja, média de quatro horas por dia, para 1.400, ou sete horas diárias. Não menciona prazo, mas estipula que a partir de 2022 devem ser acrescentadas 200 horas por ano, cinco diárias. Cada escola distribui as horas como for mais conveniente.

O tempo maior visa dar conta de formar o que se convencionou chamar de "cidadão do século 21". Não basta ter aulas das matérias clássicas, mas estar preparado para a complexidade do mundo contemporâneo, com o desenvolvimento das chamadas habilidades socioemocionais, como criatividade, empatia etc.

No ensino médio, considera-se necessário também um aprofundamento pedagógico para capacitar o aluno para o seu projeto de vida, termo hoje em evidência na educação, que entrou no lugar de carreira ou "mercado de trabalho".

Essa nova concepção, que idealmente tornará a escola mais interessante para os jovens, foi incorporada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que prevê conteúdos e aptidões a serem desenvolvidos por todas as escolas.

A BNCC do ensino médio estabelece que o currículo ofereça, além das matérias regulares, os chamados itinerários, nos quais o aluno escolhe em qual área deseja se aprofundar. São cinco: linguagens; matemática; ciências da natureza; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional.

Em cada um deles, poderá haver um reforço nas disciplinas clássicas que sejam importantes para a área, além de outras efetivas, já adotadas por muitas escolas, mas até então consideradas optativas. Essas podem variar bastante, por exemplo, robótica, audiovisual, educação financeira, oficina de texto etc.

A ampliação da carga horária faz se, portanto, indispensável, e um impasse no ensino público é o custo — ainda que o governo federal tenha um programa de repasses para o novo ensino médio, novalor fixo de R$ 20 mil por escola somados a R$ 170 por aluno.

Na semana passada, governadores e secretários estaduais de educação se reuniram em São Paulo para debater o novo ensino médio em evento do Consed (Conselho Nacional de Secretarias de Educação). Um dos destaques foi o estado de Pernambuco, que começou em 2007 a implantar o médio integral, hoje presente em 57% da rede e com a meta de 75% para 2022. Outros, como Minas, Goiás e Amapá, têm médias menores, entre 10% e 30%, mas anunciaram planos de expansão.

O secretário de educação básica do Ministério da Educação, Janio Endo Macedo, anunciou verba para 500 escolas na conversão para o integral e declarou apoio ao novo ensino médio.

Em São Paulo, dos 3.820 colégios de ensino médio, 417 têm horário integral, com 9,5 horas diárias. Outros 400 demonstraram interesse em aderir, o que será feito progressivamente, segundo Caetano Siqueira, coordenador pedagógico da Secretaria da Educação. A meta, diz, é que 50% operem assim até 2026.

O que se discute agora é o currículo com os itinerários. A lei determina quais são os cinco, mas não como devem ser formatados. Segundo Siqueira, a secretaria irá elaborar uma minuta do currículo com os itinerários e abrir uma consulta pública no próximo ano. Já está definido que, a partir de 2020, haverá aulas de projeto de vida desde o sexto ano, além de uma efetiva por semestre, com o objetivo de preparar o aluno para escolher o itinerário no médio.

Na rede privada, o tempo integral, inclusive no infantil e no fundamental, tornou-se tendência por aliar as questões pedagógicas à praticidade para as famílias. Há instituições tradicionais sendo totalmente convertidas à modalidade, como o São Luís, que trocará o prédio próximo à avenida Paulista por uma sede maior ao lado do parque do Ibirapuera (zona sul), planejada para que as crianças e os jovens lá permaneçam manhã e tarde, com mensalidades entre R$ 3.300 e R$ 5.900.

"O tempo regular é apertado, precisamos recuperar a tranquilidade no processo de desenvolvimento dos alunos para que não haja sobrecarga de conteúdo e o ritmo permita retomada pelo gosto de aprender", diz a diretora Sônia Magalhães.

O Castanheiras, em Alphaville (Grande SP), decidiu reformular toda a escola para o período integral a partir do ano que vem. A fim de facilitar o engajamento, a direção decidiu não repassar por ora o custo aos pais, que pagam mensalidades em torno de R$ 4.000. O colégio já tinha matérias efetivas, que serão reorganizadas nos itinerários e se tornarão obrigatórias.

A conversão do optativo em conteúdo curricular é tendência na adequação à lei. No Santa Maria, de Interlagos (zona sul), que também iniciará o novo ensino médio em 2020, o pré-vestibular antes opcional no 3º ano será a obrigatório. Segundo o diretor do médio, Silvio Freire, a concentração ao fim do curso no preparo para as provas será mantida "enquanto os processos seletivos seguirem o padrão atual".

Atividades em laboratórios serão reforçadas no colégio, cujas mensalidades foram reajustadas para o integral e giram entre R$ 3.000 e R$ 3.500, e as efetivas, oferecidas já há dez anos, serão ampliadas a fim de compor todos os itinerários, que desde setembro passaram a ser escolhidos pelos alunos do 9º ano.

Tanta mudança exige investimento na formação educadores, e esse é outro impasse principalmente na rede pública. O ensino à distância (EAD) deve ser um caminho, a exemplo do que começa a ser feito em São Paulo para preparar os professores para as aulas de projeto de vida e as efetivas (a carga horária, porém, ainda é curta, apenas 30 horas, com plano de subir para 60).

No mês passado, o Sesi firmou parceria com o Instituto Singularidades para preparar para o novo ensino médio 800 profissionais. Serão 140 horas para coordenadores e 300 horas para docentes. "Entendemos que a transição será difícil, mas a mudança é necessária. A BNCC prevê um aluno mais engajado, e isso é melhor também para o professor", diz Sofia Magalhães, supervisora pedagógica do instituto. É preciso sair da zona de conforto, ela diz, e depois corrige: da zona de desconforto.

> "O tempo regular é apertado, precisamos recuperar a tranquilidade no processo de desenvolvimento dos alunos para que não haja sobrecarga de conteúdo e o ritmo permita retomada pelo gosto de aprender"
>
> Sônia Magalhães
> diretora do Colégio São Luís

Fonte: imagem reproduzida em SinproSP, na matéria "Reportagem mostra como as escolas estão se adaptando à reforma do ensino médio", atualizada em 3 dez. 2019.

Colocadas em diálogo, as duas materialidades visuais e verbais favorecem a percepção de permanências, deslocamentos e tensões nos modos de representar a reforma educacional ao longo do tempo. Tal movimento decorre da compreensão, já sustentada nas seções anteriores, de que a leitura de textos jurídicos em contexto escolar exige recorte, enquadramento e mediação.

Do ponto de vista didático, a leitura orientada dessas reportagens pode ser organizada em quatro movimentos. No primeiro, solicita-se uma observação inicial das imagens, antes mesmo da leitura integral dos textos. Nessa etapa, os estudantes são convidados a descrever o que veem, identificar o tema principal, levantar hipóteses sobre a época de circulação de cada reportagem e inferir que imagem de escola ou de reforma educacional se projeta em cada caso. A Figura 1, ao trazer o enunciado "Reforma do ensino começa a virar realidade nas escolas", associado a fotografias de atividades de cunho profissionalizante, permite explorar a ideia de que o ensino médio era representado como preparação direta para o trabalho. Já a Figura 2, centrada em laboratório, estudantes e adaptação curricular, aciona outra moldura discursiva, em que a reforma aparece associada à reorganização da escola diante de novas exigências.

No segundo movimento, procede-se à leitura guiada dos títulos, subtítulos, legendas e trechos selecionados das matérias. O professor pode orientar a turma a observar como os textos nomeiam a reforma, que verbos empregam para descrevê-la, quais atores sociais ganham

voz e quais valores emergem das escolhas lexicais. Na matéria do Senado, a reforma de 1971 aparece vinculada à profissionalização obrigatória, à rapidez da tramitação e, posteriormente, ao fracasso de sua implementação, em razão da falta de estrutura, recursos e preparação das escolas. A reportagem recupera, por exemplo, que a aprovação foi rápida e sem debate amplo, além de mencionar dificuldades práticas enfrentadas na execução da mudança. Já o texto divulgado pelo SinproSP enfatiza a adaptação curricular, a adoção gradual do tempo integral e o esvaziamento curricular produzido pela nova organização por áreas, destacando ainda a retirada da obrigatoriedade de Sociologia e Filosofia nos três anos do ensino médio.

No terceiro movimento, a leitura das reportagens deve ser articulada aos excertos jurídicos já selecionados, especialmente ao parecer da Procuradoria-Geral da República na ADI 5.599. Essa articulação permite mostrar aos estudantes que um mesmo problema público circula em gêneros distintos e assume formas diversas de dizer. Enquanto o parecer enuncia, em registro jurídico, a "imprescindibilidade do ensino de Sociologia e Filosofia" e afirma que o preparo para a cidadania demanda currículo compatível com a complexidade desse objetivo, a reportagem traduz o conflito para um enquadramento jornalístico, mais próximo da experiência escolar imediata dos jovens. O contraste entre esses materiais ajuda os estudantes a identificar diferenças de linguagem, de autoridade discursiva, de seleção de informações e de intensidade avaliativa, sem perder de vista que todos participam da disputa pública sobre o sentido da escola média.

No quarto movimento, a proposta pode culminar em uma atividade comparativa e autoral. Os estudantes podem responder, oralmente ou por escrito, a questões como: *Que imagem de escola cada reportagem constrói?; Que semelhanças e diferenças aparecem entre a reforma de 1971 e a reforma contemporânea? Quais vozes são valorizadas ou silenciadas?; Que palavras sugerem concordância, crítica, cautela ou alerta?.*

A partir dessas observações, o professor pode encaminhar a produção de um texto de opinião, de um quadro comparativo ou mesmo de uma simulação de debate, em que grupos assumam posições distintas sobre currículo, formação cidadã e finalidade do ensino médio. Desse modo, a leitura orientada das reportagens deixa de cumprir função apenas ilustrativa e passa a integrar, de maneira orgânica, a proposta de letramento jurídico-crítico, servindo como ponte entre o discurso jurídico, a mídia e a experiência escolar dos estudantes.

A proposta privilegia a leitura de excertos, e não de peças integrais, associando-os a textos midiáticos que divulgam ou reinterpretam as decisões. Com isso, torna-se possível comparar a voz institucional do STF com a voz da mídia, examinando manchetes, escolhas lexicais, reformulações, silenciamentos e efeitos de enquadramento.

No eixo temático da liberdade de expressão, a ADPF 548 amplia o alcance da proposta didática ao deslocar a análise para um campo em que linguagem, democracia e disputa de sentidos se tornam particularmente visíveis. Se a ADI 5.599 favorece a problematização do currículo, da formação cidadã e do direito à educação, a ADPF 548 permite examinar como atos de restrição à circulação de ideias no espaço educacional passam a ser nomeados, avaliados e contestados em diferentes gêneros de circulação pública. Com isso, a proposta deixa de concentrar-se apenas na controvérsia curricular e passa a incorporar, de modo mais amplo, a discussão sobre pluralismo, dissenso e liberdade no ambiente escolar e universitário.

Logo, pode iniciar-se pela leitura de notícias sobre as ações ocorridas em universidades em 2018, quando cartazes, faixas e manifestações foram alvo de apreensão e fiscalização. Nessa etapa, interessa observar como a mídia constrói o acontecimento por meio de manchetes, legendas, verbos de ação e escolhas lexicais que podem atenuar, intensificar ou reorientar a interpretação do leitor. Expressões como “fiscalização”, “operação”, “apreensão”, “retirada de faixas” ou “ação da Justiça Eleitoral” não produzem o mesmo efeito de sentido, pois cada formulação enquadra o episódio segundo determinada perspectiva.

Figura 3. Eleições 2018: STF suspende ações da Justiça Eleitoral em universidades; entenda a polêmica.



Eleições 2018: STF suspende ações da Justiça Eleitoral em universidades; entenda a polêmica

A UFF (Universidade Federal Fluminense) foi uma das universidades afetadas

André Shalders, Camilla Veras Mota e Juliana Gragnani
Da BBC News Brasil em Londres e em São Paulo

27 outubro 2018

A ministra Cármen Lúcia concedeu neste sábado medida cautelar que suspende ações autorizadas na última semana por juízes de Tribunais Regionais Eleitorais em universidades em todo o país.

Nos últimos dias, a Justiça Eleitoral ordenou o cancelamento de eventos, a interrupção de aulas, a remoção de faixas e cartazes e a apreensão de documentos em diversos Estados.

Em boa parte dos casos, o TRE agiu após pedidos. Um dos episódios, em que uma faixa com os dizeres "Direito UFF - Antifascista" foi removida da Universidade Federal Fluminense, foi motivado por uma ação popular movida por um vereador.

Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por sua vez, a decisão de proibir o evento "Contra o Fascismo, Pela Democracia" teve origem em uma petição ajuizada por dois deputados federais.

As determinações foram cumpridas por meio de notificação judicial, com o envio de agentes do TRE ou em ações policiais.

Fonte: Shalders, Mota e Gragnani (2018), BBC News Brasil.

A matéria apresenta, em linguagem jornalística de ampla circulação, os episódios que atingiram universidades durante o período eleitoral, mencionando cancelamento de eventos, interrupção de aulas, retirada de faixas e cartazes e apreensão de documentos. A escolha desse texto permite que os estudantes entrem em contato, inicialmente, com a construção midiática do acontecimento, antes de avançarem para a leitura do voto da Ministra Cármen Lúcia no âmbito da ADPF 548. Desse modo, a notícia funciona como porta de entrada para a problematização, porque oferece um relato contextualizado dos fatos e, ao mesmo tempo, explicita que diferentes agentes institucionais passaram a disputar o sentido jurídico e político dessas ações.

Do ponto de vista didático, a exploração da reportagem pode começar pela observação da imagem e da manchete. A fotografia da fachada da Faculdade de Direito da UFF, com a palavra "censurado" em destaque, já produz forte efeito de sentido e antecipa um enquadramento específico do acontecimento. Antes mesmo da leitura integral da matéria, o professor pode solicitar que os estudantes analisem o título, a legenda e a imagem, levantando hipóteses sobre o episódio narrado e sobre a posição implícita no modo como ele é apresentado. Em seguida, a leitura orientada da reportagem permite identificar como a mídia nomeia os fatos: a notícia menciona "ações da Justiça Eleitoral", "cancelamento de eventos", "interrupção de aulas", "remoção de faixas e cartazes" e "apreensão de documentos", escolhas lexicais que configuram um enquadramento informativo, mas que não deixam de orientar a interpretação do leitor. A partir daí, a mediação docente pode conduzir a turma à percepção de que a notícia não apenas relata um acontecimento, mas organiza esse acontecimento discursivamente, selecionando dados, vozes e focos narrativos.

O trabalho docente, nesse momento, consiste em fazer com que os estudantes percebam que a notícia informa, seleciona ângulos, hierarquiza dados e projeta uma moldura interpretativa para o fato narrado. Em seguida, a leitura do excerto do voto da Ministra Cármen Lúcia permite introduzir a voz institucional do STF em contraste com a voz midiática. No trecho em que se afirma que "Atos que transgridam as liberdades públicas rasgam a Constituição. Essa é forma de trair a Constituição. Não há direito democrático sem respeito às liberdades. Não há pluralismo na unanimidade [...]" (Brasil, 2018, p. 8), o discurso jurídico abandona qualquer pretensão de neutralidade léxica e mobiliza formulações intensamente avaliativas, como "rasgam", "trair", "algemar", "destruir" e "exterminar".

As escolhas tornam visível uma orientação argumentativa que reclassifica os fatos noticiados, já que aquilo que, em certas reportagens, pode aparecer como procedimento administrativo ou medida de controle, no voto passa a figurar como afronta à ordem constitucional e ao regime democrático. A comparação entre os textos, portanto, favorece o exame de reformulações, silenciamentos e deslocamentos de sentido produzidos quando um mesmo acontecimento circula em gêneros distintos.

Do ponto de vista pedagógico, esse cotejo pode ser conduzido por perguntas orientadoras: *Como a notícia nomeia o fato?; Que palavras indicam cautela, crítica ou legitimação?; O que o voto acrescenta, intensifica ou reinterpreta?; Que valores aparecem no texto jornalístico e no texto jurídico?*.

Ao responder a essas questões, os estudantes passam a identificar tese, ponto de vista, marcas avaliativas, metáforas e efeitos de enquadramento, compreendendo que a disputa democrática também se trava no plano da linguagem. Nessa direção, a ADPF 548 torna-se altamente produtiva para aulas de Língua Portuguesa, porque permite trabalhar leitura crítica e argumentação a partir de um conflito público em que a própria liberdade de dizer, aprender e manifestar compreensões de mundo ocupa o centro da controvérsia.

Inserida ao lado da ADI 5.599, essa decisão contribui para dar maior equilíbrio à proposta de letramento jurídico-crítico. Enquanto um eixo permite discutir o que a escola ensina e quais conhecimentos a formação média deve assegurar, o outro possibilita discutir em que condições essa formação pode ocorrer, isto é, com que grau de liberdade, pluralidade e abertura ao dissenso. Assim, o percurso didático passa a articular duas frentes complementares: currículo e cidadania, de um lado; liberdade de expressão e democracia, de outro. Tal articulação fortalece a proposta apresentada neste artigo e amplia suas possibilidades de replicação em contextos escolares diversos.

A terceira etapa da proposta envolve a produção de textos de opinião sobre os temas discutidos, com incentivo ao uso de argumentos ancorados em direitos, princípios constitucionais e elementos extraídos dos documentos lidos. Aqui, a transposição didática se realiza de maneira mais visível, porque o *corpus* deixa de ser apenas objeto de leitura e passa a funcionar como fonte de repertório argumentativo para a escrita autoral.

Os estudantes são convidados a assumir posição diante do problema público debatido, articulando suas teses a justificativas consistentes e dialogando, de modo mais consciente, com discursos institucionais e midiáticos. Em seguida, a sequência pode culminar na simulação de julgamento, atividade já prevista no material-base como exercício de oralidade argumentativa. Nessa dinâmica, os participantes assumem papéis como relator, ministros, partes envolvidas e representantes da sociedade, o que amplia a compreensão dos múltiplos pontos de vista em disputa e favorece a vivência da argumentação em situação dialógica. Além de mobilizar fala planejada, escuta, réplica e contra-argumentação, a atividade contribui para que a linguagem jurídica deixe de aparecer como bloco monolítico e passe a ser percebida como espaço de confronto interpretativo e construção discursiva.

Por fim, o desenho metodológico prevê acompanhamento processual por portfólio, reunindo registros das discussões, produções escritas, anotações reflexivas e eventuais gravações das práticas de oralidade. Inspirada na centralidade da experiência em Dewey (1979), essa etapa projeta uma avaliação formativa que acompanha o percurso, em vez de se limitar à mensuração de um produto final.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, buscou-se demonstrar que a aproximação entre decisões do Supremo Tribunal Federal e o ensino de Língua Portuguesa pode constituir uma via consistente para ampliar práticas de leitura crítica no Ensino Médio. Em vez de tratar o discurso jurídico como objeto estranho ao universo escolar, a proposta procurou evidenciar que votos, acórdãos, pareceres e reportagens podem ser mobilizados como textos de circulação pública, atravessados por disputas de sentido, escolhas lexicais, enquadramentos e estratégias argumentativas. Nessa direção, a articulação entre a ADI 5.599 e a ADPF 548 permitiu compor um percurso analítico mais amplo, no qual se entrecruzam currículo, formação cidadã, direito à educação, liberdade de expressão, pluralismo e democracia, sempre sob a mediação das práticas de linguagem.

REFERÊNCIAS

BELTRÃO, T. Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971. **Senado Notícias,** Brasília, DF, 3 mar. 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Procuradoria-Geral da República. **Ação direta de inconstitucionalidade 5.599/DF e apenso**. Relator: Ministro Edson Fachin. Parecer da Procuradoria-Geral da República. Rodrigo Janot Monteiro de Barros. Brasília, DF, 19 dez. 2016.

BRASIL. S. T. F. (Plenário). **Referendo na Medida Cautelar na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 548/DF**. Relatora: Min. Cármen Lúcia. Julgado em 31 out. 2018. Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal, 2018.

BRITO, M. A. P. Linguística Textual e orientação argumentativa. In: AZEVEDO, I. C. M. de; PIRIS, E. L. (org.). **Argumentação e discurso na multidisciplinaridade**. Campinas: Pontes Editores, 2024. p. 283-303.

CAVALCANTE, M. M. et al. **Linguística textual:** conceitos e aplicações. Campinas: Pontes Editores, 2022.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso:** modos de organização. São Paulo: Contexto, 2008.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

KOCH, I**. Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

PETRI, M. J. C. **Argumentação linguística e discurso jurídico**. São Paulo: Plêiade, 2000.

SELLAN, A. R. B. Gêneros textuais e letramento: a construção argumentativa na linguagem jurídica. In: **Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**, 5., 2009, Caxias do Sul, RS. Anais [...]. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2009.

STURM, L.; COMUNELLO, S. V. de A.; NOSCHANG, P. G. Letramento jurídico na escola: o habeas corpus e o direito à liberdade. **Desenredo**, Passo Fundo, v. 18, n. 2, p. 547-566, 2022.

PUBLICIDADE NA ESCOLA: CONTEMPORANEIDADE E REPRESENTAÇÕES

André Suehiro Matsumoto
Doutorando em Letras (UFMS - CPTL)

Silvelena Cosmo Dias
Doutora em Linguística Aplicada (UNICAMP - UFMS/CPTL)

INTRODUÇÃO

Ao assumirmos a posição teórico-metodológica discursivo-desconstrutiva, construímos um lugar onde o aluno e professor-pesquisa(dor) exercitem a criticidade, tendo um olhar que problematize as estruturas do universalismo da sociedade. Assim sendo, o aluno e professor são constituídos por uma pluralidade de vozes e as aulas de língua portuguesa (LP) tornam-se uma oportunidade para ambos se posicionarem, de forma problematizadora e questionadora, libertando silêncios (Coracini, 2005; 2010).

Nesse sentido, elucidamos a concepção de leitura, por meio da perspectiva teórico-metodológica discursivo-desconstrutiva (Coracini, 2005; 2010), enquanto processo discursivo responsável pelas produções de sentidos possíveis. Nessa perspectiva, a enunciação constitui um processo heterogêneo, situando-se social e historicamente, de forma a problematizar as estruturas estabelecidas pela sociedade hegemônica e pelas relações de poder (Coracini, 2005).

Nesse âmbito, partimos do pressuposto de que a publicidade exerce um papel social significativo, pois influencia a formação de opiniões e potencializa seu impacto por meio de estratégicas linguísticas e multimodais, imbricando elementos temporais, culturais e atitudinais de diversas representações identitárias, numa perspectiva da ordem do discurso. A partir desse pressuposto, temos por hipótese de que a publicidade, ao contribuir para (des)construção de identidade, independente da classe social e poder aquisitivo e proporcionar uma (auto)projeção de acesso - mesmo que ilusoriamente - a produtos, marcas, bens ou serviços, (re-)produz um sujeito consumista e hedonista da pós-modernidade. Nesse sentido, para a realização do que propomos, neste trabalho, faz-se necessário o desdobramento da hipótese na seguinte pergunta de pesquisa: como se constitui as identidades no viés publicitário?

Nesse cenário imbricado da contemporaneidade, marcado pela amplitude do capitalismo e pela expansão da sociedade de consumo, o discurso da publicidade passou a desempenhar um papel crucial na pós-modernidade. Nesse contexto da ordem do discurso (Foucault, 2007), o objetivo da publicidade não se limita a persuadir os consumidores; mas sim criar, produzir neles

(consumidores) sempre “novas” necessidades de consumo. A partir do acesso aos produtos, a publicidade vai além dos aspectos ilusórios de poder e pertencimento, posicionando os consumidores em lugares específicos na relação que se estabelece com os anunciantes por meio dos discursos publicitários.

Nesses pilares, elegemos o lugar de aplicabilidade da pesquisa-ação[1] uma escola técnica profissionalizante integrada ao ensino médio, da rede federal de ensino, na cidade de Dourados, localizada no estado de Mato Grosso do Sul - MS. Desse modo, este artigo constitui-se de três partes. Na primeira, tecemos sobre o pilar teórico-metodológico da perspectiva discursivo-desconstrutiva. A segunda trata dos procedimentos de constituição do *corpus* e a terceira da análise de dois recortes discursivos, que se trata da produção escrita dos discentes.

Ancoragem discursivo-desconstrutiva e a publicidade - tensões e sentidos

Temos como eixo central a concepção de leitura constituída a partir da perspectiva teórico-metodológica discursivo-desconstrutiva (Coracini, 2005; 2010; Dias, 2022), que congrega os estudos discursivos, psicanalíticos e desconstrutivos. Nesse posicionamento, a leitura provoca uma teia de produções de sentidos, isto é, a enunciação constitui um processo heterogêneo, situando-se social e historicamente, de forma a problematizar as estruturas estabelecidas pela hegemonia e as relações de poder (Coracini, 2005). E, nesse sentido, ao eleger o discurso publicitário para a aplicabilidade desta pesquisa, podemos compreender, a partir de Carvalho (2003) e Sandmann (2003), a função social que a publicidade ecoa no contexto contemporâneo, por meio de táticas sutis e persuasivas para vender aos consumidores fabricações dos setores produtivos.

Sobre esse cenário, Carvalho (2003), em seu livro “Publicidade: a linguagem da sedução”, analisa a linguagem publicitária e os aspectos usados como recursos para mudar a opinião do público-alvo. Nessa perspectiva, a linguagem publicitária é vista como estratégia de sedução e caracteriza-se pela forte marca da persuasão, considerando a manipulação intrínseca ao discurso publicitário. “Quando se analisa a linguagem publicitária quase sempre se fala em manipulação. Devemos considerar que, na realidade, a linguagem publicitária usa recursos estilísticos e argumentativos da linguagem cotidiana, ela própria voltada para informar e manipular. Falar é argumentar, é tentar impor” (Carvalho, 2003, p. 9).

Em análise do discurso publicitário, na sociedade atual em que vivemos, Carvalho (2003) aponta que os discursos refletem relevantes características da sociedade capitalista pós-moderna e neoliberal. Esses discursos que estão em circulação servem de elos entre a população

1 Pesquisa-ação é uma metodologia de pesquisa, realizada em aglutinação direta com uma ação ou com a resolução de um problema social, na qual pesquisadores e participantes da situação investigada atuam de forma colaborativa (Thiollent, 2000, p. 22).

e os bens de consumo da sociedade capitalista, assumindo um papel de incentivador. Nesse sentido, o discurso publicitário cumpre seu papel por três vias. A primeira é a via psicológica - a eficácia do jogo de palavras resulta do fato de que esse jogo causa prazer, quando de sua decifração; é incisivo, com o sentido psicanalítico do termo. Outra via é a antropológica - parte da proclamação de que o consumidor é irracional; reaviva arquétipos, ocultos, mas fundamentais. E, por último, a via sociológica - dá a cada um a ilusão de que dirige a ele individualmente e, ao mesmo tempo, o faz ter consciência de ser membro de um todo. Assim, podemos reforçar que "o discurso publicitário é um dos instrumentos de controle social e, para bem realizar essa função, simula igualitarismo, remove da estrutura de superfície os indicadores de autoridade e poder, substituindo-os pela linguagem da sedução" (Carvalho, 2003, p. 17).

Diante desses aspectos constituintes, a mensagem publicitária caracteriza-se pela hibridização de diversos recursos, para atingir seus objetivos. Assim sendo, a publicidade no contexto contemporâneo recorre a táticas sutis e persuasivas para vender aos consumidores as fabricações dos setores produtivos. Diante desse cenário, Carvalho (2003) analisa a linguagem publicitária e os aspectos usados como recursos para mudar a opinião do público-alvo. Nessa perspectiva, a linguagem publicitária é vista como estratégia de sedução e caracteriza-se pela forte marca da persuasão, considerando a manipulação intrínseca ao discurso publicitário. O processo de vanguarda, que na mensagem publicitária, visa provocar interesse, informar, convencer e, finalmente, transformar essa convicção no ato de comprar, descreve-se em cinco etapas: impacto fisiológico e psicológico, manutenção da atenção, convencimento e determinação de compra.

Sobre a pertinência da publicidade, há constantemente a apresentação de uma "proposição básica", ou seja, o apelo ao consumo de um produto de qualidade, além de enfatizar o caráter estético de quem o utiliza. O alcance obtido, que se traduz na venda do produto, representa que a aquisição ou o acesso ao produto de determinada marca, de certa forma, simboliza poder econômico, social e um sentimento de superioridade. Nesse quesito, evocamos os dizeres de Carvalho (2003, p. 12), que ressalta que "possuir objetos passa a ser sinônimo de alcançar a felicidade: os artefatos e produtos proporcionam a salvação do homem, representam bem-estar e êxito. Sem a auréola que a publicidade lhes confere, seriam apenas bens de consumo, mas mitificados, personalizados, adquirem atributos de condição humana".

Com isso, nesta pesquisa, tomamos que o gênero discursivo publicidade impressa é um texto permeado de recursos linguísticos e icônicos e ao qual a sociedade convive diariamente, bem como contribui para a constituição de diversas representações sociais e identitárias. Dessa

forma, Cardoso (2005, p. 93) afirma que "o discurso de propaganda e marketing constitui um material privilegiado para a prática escolar de ensino/aprendizagem de língua materna". Destacamos, ainda, que os gêneros publicitários são considerados os que mais adéquam ao período da contemporaneidade, e à (pós-)modernidade.

Nessa conjuntura pós-moderna e conversando com as contribuições de Barroso (2018), realçamos que ao abordar o processo de leitura e destacar os recursos híbridos da publicidade em questão, salientamos que o ato de ler está diretamente relacionado ao olhar multifacetado, uma vez que a leitura se realiza em um jogo de interpretações/representações, presentes, principalmente, em textos multimodais, como são as publicidades. A imagem, item retumbante no discurso publicitário, pode e deve ser compreendida como um elemento que desempenha funções específicas dentro do contexto em que se insere, gerando efeitos de sentido que precisam ser analisados e problematizados.

Diante desses aspectos no que tange à análise e problematizações das publicidades, frisamos que esse jogo de imagens e mensagens publicitárias conjugadas à perspectiva do consumo moldam, de certa forma, a construção do sujeito. Ao interagir com os elementos constituintes da publicidade, simultaneamente, somos inseridos em uma cultura pautada pelo consumo. Observamos a corporificação de padrões, estilos de vida e desejos projetados pelos discursos publicitários. Desse modo, a leitura e produção escrita da publicidade ultrapassa o nível estético e/ou semântico, pois há uma articulação com a constituição social, subjetiva e líquida do sujeito pós-moderno.

Nesse âmbito, para sustentar esse pensamento, recorremos a Bauman (2005), que efatiza que o período pós-moderno tem sido interpretado e nomeado de forma instável e mutável, sendo caracterizado como a era da "modernidade líquida", marcada pela transição de uma fase "sólida" para uma "fluída". Nesses (du)elos e ancorados nesse autor (Bauman, 2008), asseveramos que o sujeito da pós-modernidade se situa e se constitui no cenário ilusório do consumismo pelo viés ressoante da publicidade, que, de certo modo, dita um estilo de vida e reforça a cultura do consumo desenfreado.

Alinhando a essa discussão sobre a constituição identitária por meio da ação consumista, que se apresenta como elemento representativo do contexto da pós-modernidade, a busca incessante pela completude do sujeito, Coracini (2005, p. 18) enfatiza que:

> E é aí, no consumo, que se buscam as identidades, ou melhor, fantasias de identidades: de forma incongruente e contraditória, essa dependência universal, global das compras parece ser a condição da liberdade individual, liberdade, inclusive, de construir a todo momento novas identidades, liberdade de ser diferente, de ilusoriamente escolher o que já está escolhido.

Nesse debate sobre o consumismo, somos constantemente moldados, condicionados a visualizar o comércio, as lojas, como se fossem farmácias, que oferecem soluções para aliviar ou, até mesmo, curar as dificuldades do/no contexto contemporâneo. Nesse quadro, Bauman (2013) destaca que o ato de comprar e consumir assume uma característica quase que transcendental. Dentro dessa mesma linha de pensamento, o referido autor destaca que a compulsão por adquirir novos bens e descartar outros, considerados "sem sentido", representa o poder de escolha que se traduz em uma experiência emocional estimulante. Portanto, a satisfação proporcionada pelo consumo está diretamente associada à própria sensação de plenitude na vida.

Na perspectiva desse cenário constituinte de fios entrelaçados da contemporaneidade, do consumismo e de outras questões marcantes da era pós-moderna, Han (2015) apresenta relevantes contribuições para esse debate. Segundo esse autor, a exigência pela autossuperação e pelo sucesso pessoal pode gerar uma sensação contínua de fracasso, uma vez que as expectativas estão sempre em alta, resultando em sobrecarga, isto é, a chamada "sociedade do cansaço". Esse fenômeno não afeta apenas o corpo, mas também a mente, porque os sujeitos assumem papéis representativos de reféns de suas próprias ambições e anseios construídos social e subjetivamente. Essa busca incessante da cultura do desempenho, por consumir e ser consumido para estabilizar a felicidade, consequentemente, conduz ao esgotamento, à depressão e à ansiedade, além da fragmentação do ser.

Nesse engendramento consumista, o cenário imbricado resplandece não apenas os efeitos e rastros sociais da era pós-moderna, mas também sinaliza para a própria constituição do sujeito. Se, por um lado, o consumo frenético e a produtividade incessante impõem padrões de identidade e realização, por outro, (d)enunciam a instabilidade do eu, o caráter da falta/fragmentação, constantemente atravessado por controles externos e pela alteridade. Assim, essa (des)ordem que impulsiona o sujeito a buscar completude expõe sua condição deslocada, transitória e dependente da relação com o outro, mesmo que esse outro seja um objeto, o objeto de consumo (Bauman, 2008).

Esse tipo de sujeito coaduna com a vertente discursivo-desconstrutiva, conforme salientado por Coracini (2007), uma vez que o sujeito não é fixo, mas, sim, fragmentado, dividido e clivado, inserido em uma dada formação discursiva[2], constituído e constituindo-se na relação com o outro. Ainda, a autora assevera que esse sujeito é atravessado pelo inconsciente, marcado

2 Neste estudo, mobilizamos a noção de formações discursivas de Foucault (2009, p. 43): "No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, um sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciados, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva".

pela multiplicidade e não tem pleno controle sobre si e sobre a linguagem, pois é representado e dito pelo Outro, a alteridade. Diante disso, na/da representação de si e do outro, ele (sujeito) se depara com atos falhos, lapsos e deslizes de sentidos, revelando, nesses momentos, sua própria instabilidade e fragmentação de sua identidade.

Nesta pesquisa, adotamos a concepção de leitura e produção escrita, em conformidade com os estudos de Coracini (2005, p. 23), "enquanto processo discursivo". E, ao assumirmos essa concepção de leitura e escrita, defendemos como os processos de construção/efeitos de sentidos e de constituição identitária são motrizes para análise de como as publicidades atuam na contemporaneidade. Assim, essas práticas não se limitam apenas às técnicas de linguagem, mas envolvem multiplicidade de interpretações, debates problematizadores, deslocamentos e desconstrução de identidades.

Dentro dessa perspectiva, consideramos que os gêneros discursivos publicitários são constituídos de feixes históricos, sociais e culturais, resultantes de gestos interpretativos e representativos. Mais adiante, Coracini (2005) ressalta que a leitura não permanece apenas na estrutura superficial e ilusória do texto, mas transcende, descontrói e reorganiza pelo viés da subjetividade de quem lê.

A seguir, apresentamos a proposta de pesquisa-ação de leitura e produção escrita da publicidade, descrevemos o percurso realizado em sala de aula e selecionamos dois recortes discursivos mais representativos da sala, a fim de analisar os primeiros resultados desta pesquisa, dentro de uma visão discursivo-desconstrutiva.

Percurso metodológico – movência e travessias

Nossa proposta metodológica fundamenta-se na concepção de leitura e de produção escrita ancorada na perspectiva discursivo-desconstrutiva, direcionando-se para o cenário do discurso publicitário em sala de aula. Para tanto, constituímos um *corpus* de peças publicitárias a serem trabalhadas com estudantes do ensino médio técnico e profissionalizante, tomando como eixo o tema transversal do consumismo (Brasil, 2017). O objetivo é favorecer a construção de sentidos possíveis para os gêneros publicitários selecionados, em um processo que envolve a problematização e a produção escrita. Destacamos, ainda, que esse *corpus* foi elaborado de forma colaborativa, em parceria com os alunos, de modo a valorizar a dimensão interlocutiva do trabalho.

Esse *corpus* foi constituído de textos publicitários impressos, cuja temática dialogou com a contemporaneidade, veiculados por grandes marcas. Nesse aspecto, a escolha do conteúdo temático e, consequentemente, o debate instaurado por intermédio dessas publicidades nos transportou aos eventos sociais, culturais e políticos de repercussão, pois há incorporação

desses fios discursivos no contexto de publicidade e marketing e circulados em diversas mídias e redes sociais. Diante dessa premissa, percebemos que a prática de leitura e produção escrita rompe com os códigos linguísticos, pois traz experiências, subjetividades e representações, constituindo-se em uma prática discursiva de (re)produção de efeitos sentidos "tanto daquele que lê quanto daquele que escreve" (Coracini, 2005, p. 24).

Nesse viés de pensamento, compreendemos a leitura e a produção escrita como um processo discursivo, que interliga aspectos oriundos dos estudos discursivos foucaultianos, da psicanálise lacaniana e da desconstrução derrideana. Desse modo, essa vertente nos orienta que os sentidos do que se lê e do que se escreve não são fixos, pois levam em consideração diversos aspectos, como o contexto social e histórico, as relações de poder-saber, a subjetividade e a heterogeneidade constitutiva (Coracini, 2005, 2010; Dias, 2022).

Nesse processo, destacamos que este trabalho apresenta um diferencial significativo, pois o processo didático metodológico de leitura e escrita vai além dos aspectos linguísticos, do conteúdo temático e dos elementos composicionais do gênero. Esse referido processo discusivo-desconstrutivo propõe problematizações e questionamentos sobre as condições de produção e os efeitos de sentido. No entanto, a prática em sala de aula está ancorada em uma abordagem de pesquisa-ação (Thiollent, 2000).

O planejamento e a construção de uma proposta de pesquisa-ação se fortaleceu a partir de um enfoque interventivo em uma realidade. Essa abordagem metodológica ressaltou a proficuidade de um trabalho didático pedagógico, fundamentado no envolvimento dos participantes da pesquisa, isto é, os protagonistas, no nosso caso, os alunos do ensino médio técnico profissionalizante da rede federal de ensino. Assim, tivemos como objetivo alinhar, estrategicamente, o trabalho de leitura e de produção escrita com o gênero publicidade, ancorando-se na concepção discursivo-desconstrutiva, enquanto processo de (des)construção de sentidos entrelaçados na arena da pós-modernidade.

Dessa forma, a proposta de intervenção abrange quatro turmas de ensino médio, sendo duas turmas do curso de ensino médio Técnico Integrado em Agropecuária e duas turmas do curso de ensino médio Técnico em Informática para Internet. Essa proposta de pesquisa-ação está organizada em quatro etapas, com a pretensão de provocar nos alunos uma leitura problematizadora sobre a publicidade, pelo viés discursivo e desconstrutivo, articulando leitura, análise e produção escrita. A primeira etapa, de caráter introdutório, consiste em desconstruir os sentidos da publicidade, a partir do contato com anúncios impressos trazidos de casa pelos próprios alunos. Nesse momento, são discutidos conceitos como: a função sociodiscursiva do gênero, os elementos constitutivos do gênero, o público-alvo, a interferência do consumo(ismo) na realidade e sua representatividade no contexto contemporâneo.

No decorrer dessa etapa, é solicitado para que os estudantes realizem uma pesquisa sobre consumismo e seus impactos na formação do sujeito, de forma a estabelecer uma conexão com as etapas seguintes. Na segunda etapa, com a mediação do professor, os alunos retomam os debates iniciais e analisam as publicidades selecionadas em conjunto com o professor, tanto em formato impresso quanto em vídeo. Para ampliar a atividade didático pedagógica, ainda, analisamos as cinco melhores publicidades eleitas em 2023/2024, segundo levantamento da Forbes, a saber Chocolate Bis, Produtos Dove, O Boticário, Volkswagen e Banco Itaú.

O objetivo dessa atividade é problematizar como questões de gênero, etnia, classe social, corpo, poder e consumo são representados nas campanhas, além de observar estratégias persuasivas/sedutoras, símbolos e estereótipos. Essa análise é complementada por pesquisas realizadas pelos discentes sobre a repercussão social dessas peças publicitárias, incentivando-os a gestos de leitura sobre a publicidade como discurso, que molda e fabrica identidades e impacta práticas sociais, escolhas pessoais, no contexto contemporâneo.

A terceira etapa focaliza na produção (re)escrita, em que cada aluno elabora sua própria publicidade, a partir de recortes ou recursos digitais, aplicando os conhecimentos adquiridos. O processo inclui a produção inicial, a devolutiva do professor, a reescrita e, por fim, a versão final, que deve ser entregue em plataforma digital. A proposta se encerra com a socialização das produções, acompanhada de autoavaliação e *feedback* em conjunto, além de pensar sobre a possibilidade de divulgação, de modo a valorizar a autoria[3] discente e reforçar o caráter colaborativo do projeto.

A respeito da pesquisa-ação, Thiollent (2000) esclarece que a pesquisa-ação parte do princípio de que a ação envolve a definição de elementos primordiais, como os sujeitos envolvidos, um objeto sobre o qual a alão será aplicada, um evento ou ato, um objetivo, um ou mais meios, situado em um campo ou domínio específico. Nesses termos e no âmbito dos diferentes tipos de pesquisas qualitativas, a pesquisa-ação se destaca por suas múltiplas possibilidades de aplicação, sendo especialmente relevante em áreas como humanidades e educação. Dessa forma, esse tipo de pesquisa envolve uma intervenção focada em uma determinada realidade, buscando não apenas modificá-la, mas também (des)construir conhecimento sobre essas (trans) formações.

Conforme Barbier (2002), ressaltamos que, na pesquisa-ação, o trabalho não é realizado sobre os sujeitos, mas sim em uma constante colaboração com eles. Nesse tipo de abordagem

3 A autoria é considerada, nesta pesquisa, como uma "função discursiva que atribui unidade, valor e responsabilidade a determinados enunciados, regulando sua circulação e interpretação" (Foucault, 2006, p. 274).

didático-metodológica, estabelece-se uma dinâmica social que se diferencia significativamente da abordagem tradicional de pesquisa. O processo ocorre de maneira simplificada e, geralmente, em um período relativamente curto, permitindo que os participantes do grupo se tornem colaboradores próximos e atuantes.

Destacamos que essa proposta interventiva leva em consideração o contexto social dos discentes, conforme preconizam as orientações da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Além disso, os conhecimentos propostos fazem parte da ementa da disciplina de Língua Portuguesa, que compõem o Projeto Político-Pedagógico de Curso das turmas de ensino médio em questão. E, ao abordar os discursos publicitários, movemos conhecimentos de outras disciplinas do currículo, tais como Sociologia, Filosofia, História, Arte, Geografia, Empreendedorismo, Algoritmos, Informática, Metodologia da Pesquisa, Biologia e Orientação Profissional.

A fim de justificar esses propósitos de aplicabilidade e de acordo com os contributos de Coracini (2005, 2007), podemos observar que o ensino da escrita, ainda, se concentra, em grande medida, nas regras e nas formas convencionadas, isto é, em métodos estruturalistas. Embora esses aspectos representem uma parte menos significativa da escrita, eles ainda atendem às expectativas dos discursos que organizam, ditam e regem a sociedade letrada, tornando-se assim um paradigma a ser desconstruído. Salientamos, assim, que esta proposta de intervenção busca promover uma prática de linguagem mais significativa, questionadora e conectada aos diversos nichos sociais, culturais e identitários, o que confere o caráter discursivo-desconstrutiva (Coracini, 2005, 2010; Dias, 2022).

No decorrer do fazer pedagógico, ressaltamos que as questões que constituem o percurso das atividades foram de caráter sugestivo para condução do debate, pois durante a aplicabilidade outras indagações surgiram. Nesse sentido, a pesquisa-ação apresentou flexibilidade, reavaliações contínuas e dinamicidade durante o percurso, a fim de garantir a coerência entre elementos didático pedagógicos com o alcance da aprendizagem. Ainda, salientamos que os recursos para aplicabilidade dessa ação favoreceram a participação democrática, tanto no processo de leitura quanto escrita, em perspectiva de deslocamento de sentidos.

Representações da/na contemporaneidade: rastros iniciais de uma análise discursivo-desconstrutiva

Para essa discussão e a fim de representar os resultados iniciais desta pesquisa, selecionamos algumas produções escritas de publicidade constituídas pelos estudantes do ensino médio, com mediação do professor-pesquisador, conforme descrito na proposta de pesquisa-ação, e as analisamos brevemente, a seguir.

Recorte 01



Nessa produção, o estudante, ao constituir a publicidade da bebida energética "Fúria Líquida", apropria-se dos recursos enfáticos da linguagem publicitária contemporânea, isto é, atende aos moldes dos valores da vida pós-moderna. Nesse aspecto, essa peça ressoa um tom agressivo e desafiador, utilizando frases como "Desperte o monstro ou seja engolido pelo mundo!" e "Só os fracos dormem", imbricadas, linguisticamente, pelo uso do imperativo, exclamações e palavras de impacto, fazendo uso de uma linguagem provocativa e intensa, com o objetivo de causar impacto imediato no público. Diante desse cenário, podemos problematizar que esse produto anunciado, a bebida energética, constrói uma proposta que ultrapassa a função básica de fornecer energia física: ele é vendido como um "poder líquido", capaz de transformar o consumidor em um ser mais forte, desperto e dominante.

Nessa construção "poder líquido", podemos notar uma referência à *Modernidade Líquida*, de Bauman (2005), na qual as relações sociais, identidades e experiências tornam-se constantemente mais fluidas, instáveis e transitórias. Nesse contexto, produtos e representações publicitárias passam a oferecer soluções rápidas/imediatas e simbólicas para sujeitos que (sobre) vivem sob a pressão constante da performance, da produtividade e da autossuperação. Assim, o anúncio (ou solução) de um "poder líquido" não apenas dialoga metaforicamente com essa condição de fluidez, mas também reforça o dinamismo de consumo que busca, em mercadorias e experiências imediatas, meios de lidar com as inseguranças e exigências de uma sociedade marcada pela instabilidade e pela permanente necessidade de deslocamentos e reinvenção de si.

Essa ideia é corroborada visualmente com a imagem de uma caveira em chamas, um símbolo que remete à rebeldia, ao poder e à resistência, impregnando um jogo verbal na lata, com a mensagem "Sabores que chutam e despertam", representando, dessa forma, o aspecto agressivo e enérgico do produto. Primeiramente, do ponto de vista discursivo, o cunho metafórico do verbo "chutar" provoca um deslocamento semântico, isto é, do paladar (sabores)

para o da ação física e da agressividade, desconstruindo o significado de "sabor", pois deixa de remeter apenas à experiência gustativa e transfere a representatividade de energia e força. Nessa ótica desconstrutiva, o sabor, portanto, é representado como algo capaz de provocar uma reação corporal imediata, quase como um estímulo violento que rompe com a passividade.

Além disso, o termo "despertam" representa a ideia de ativação, vigilância e prontidão, produzindo identidades que dialogam com as exigências da vida contemporânea, marcada pela aceleração e pela necessidade constante da denominada sociedade do desempenho (Han, 2015). Nesse processo, a publicidade engedra representações nas quais o consumo aparece como uma válvula simbólica e/ou ilusória para alcançar intensidade, vitalidade, sucesso e, consequentemente, poder. Tudo isso reforça valores associados à maquinaria neoliberal, em que o sujeito é interpelado a gerir a si mesmo como um projeto contínuo de melhoria e superação, assumindo um papel competitivo e o sentimento de "pronto" às demandas da contemporaneidade.

Nesse construto publicitário em questão, o uso de expressões de ordem simbólica ("monstro", "fracos", "poder", "despertar") aponta para valores pós-modernos como autonomia extrema, resistência física e mental, performance e intensidade. Assim, alinhando aos fios de pensamento neoliberal, não se trata de simplesmente combater o sono, mas de se transformar em alguém superior, um "monstro", que se autogoverna - não segue regras, leis e faz o que lhe convém -, pois, nessa publicidade, imbrica-se o sentido de que dormir ou descansar é sinal de fraqueza, enquanto consumir o produto é sinônimo de força, auto-domínio e superioridade.

Nessa tessitura da/na contemporaneidade, os fios constituintes são os da produtividade constante, da aceleração do tempo, da busca por alta performance em todos os aspectos da vida e de ser empreeendedor de si (Foucault, 2008) . Nessa rede, vivemos em um cenário que "parar" é visto como fracasso, por isso o consumo de produtos que mantêm o corpo ativo e "acordado/ energizado" é cada vez mais estimulado. Assim, a bebida energética, nesse contexto, representa uma forma e/ou "solução" de resistência à exaustão e afirmação de poder individual. Ainda, analisando esses rastros representativos, o consumidor "idealizado" apresenta características de ser forte, ousado e resistente, como é o caso dos atletas, *gamers*, estudantes e profissionais hiperativos, com postura decisiva, que superam os limites físicos, a fim de atender às exigências deste mundo global, isto é, empoderamento e sobrevivência na era pós-moderna.

Ao navegar pelas notícias divulgadas na internet, lemos que o consumo de bebidas energéticas vem se destacando no Brasil. Conforme dados divulgados recentemente, em 2025, pela Kantar[4] - um site de pesquisa, consultoria em marketing e monitoramento de mídias -, no

4 KANTAR. *Energético: dentro e fora de casa*. 2025. Disponível em: https://www.kantar.com/brazil/inspiration/consumo/2025/energetico-dentro-e-fora-de-casa. Acesso em: 24 nov. 2025.

último ano, aproximadamente 22 milhões de domicílios passaram a incorporar o produto ao cotidiano, ampliando sua presença para 38% dos domicílios do país. Essa expansão acompanha também o consumo fora do lar, impulsionado por 9 milhões de novos compradores que contribuem para o fortalecimento da categoria em diferentes contextos de uso.

A partir desses sentidos produzidos, problematizamos que as relações sociais são atravessadas por dinâmicas de poder que, conforme Foucault (2009), não se identificam como algo possuído, dado, mas como organização/conjunto de práticas que impõem condutas e moldam subjetividades. Esse poder se exerce de modo difuso, capilar, orientando comportamentos e vontades de verdades que se naturalizam nas práticas sociais. Articulado a isso, o cenário consumista descrito por Bauman (2008) aprofunda tais mecanismos ao transformar sujeitos em consumidores permanentes, convocados incessantemente a desejar, adquirir, usar e descartar.

Assim, poder e consumo operam como dispositivos de controle. Enquanto o poder foucaultiano organiza modos de agir e pensar, o consumismo baumaniano (re)cria necessidades e ansiedades que mantêm os sujeitos em constante movimento, reforçando formas sutis de controle e pertencimento. Dessa forma, a subjetividade é (des)constituída por práticas que combinam disciplinamento, sedução e inovação, sustentando a lógica neoliberal que (des) ordena a vida social.

Recorte 02



Nessa segunda produção escrita, o estudante, ao constituir a publicidade da loja *Carrilho's Records*, que vende itens e instrumentos musicais, provoca reflexões que atravessam a sociedade contemporânea, como a velocidade da informação, o consumo digital e as diversas mídias/plataformas comunicativas. Em contraposição a essa tendência, observamos a presença crescente da valorização de experiências sensoriais e afetivas ligadas ao passado, e a publicidade *Carrilho's Records* ecoa esse contexto ao apresentar a música analógica, especificamente os discos de vinil, como um elo entre memória, identidade e estilo de vida.

Desse modo, as expressões enunciam um cenário nostálgico e emocional, que não se restringe apenas à venda de um produto, mas se constitui como uma proposta que transcende para uma experiência significativa de reconexão com o passado. Esse movimento coincide com a tendência contemporânea denominada "cultura do retrô[5]".

Na sequência, constatamos que a frase "Saia da rotina, conecte-se com o passado" estabelece uma problematização da rotina moderna, associada à pressa e à superficialidade, produzindo efeitos de sentido das representações deslocadas na contemporaneidade. Nessa perspectiva, sugere-se o retorno a uma escuta mais atenta e lenta, pois a marca oferece um contraponto à cultura do *streaming*[6] e da instantaneidade. Além disso, essa publicidade ressignifica o verbo "conectar-se", tipicamente ligado ao universo digital, e produz um efeito de sentido de possibilidade de conexão entre o presente tecnológico e o passado analógico.

Ao considerar a liquidez da contemporaneidade e o gesto representativo manifestado em "escute memórias", o anúncio transforma o ato de ouvir música em um ritual afetivo que convoca lembranças do passado carregadas de sensações. Paradoxalmente, a publicidade (re) conecta esses tempos e espaços, explorando a representatividade do sujeito pós-moderno que busca autenticidade e, ao mesmo tempo, tenta resistir em meio à padronização. Nesse cenário, o vinil, com sua materialidade e valor estético, emerge como símbolo de um consumo consciente e emocional, reforçado pela representação visual de figuras de pessoas dançando, ouvindo música e interagindo com uma vitrola, o que retumba que o passado permanece vivo não como nostalgia paralisante, mas como herança cultural, memória e pertencimento.

Essa valorização do passado e o convite simbólico para "sair da rotina" também se inscrevem nas dinâmicas da contemporaneidade, nas quais a experiência afetiva é incorporada ao próprio circuito do consumo. Nesse contexto, não se trata apenas de consumir objetos ou produtos culturais, mas de consumir também significados, lembranças e fragmentos de memória que são mobilizados como parte da experiência proposta pela publicidade. Nessa perspectiva, a memória discursiva pode ser compreendida em um sentido foucaultiano (Foucault, 2009) como um campo de construção discursiva e de disputas de sentido, no qual o passado é continuamente reorganizado e atualizado, permitindo que memórias e afetos sejam reativados e incorporados às práticas de consumo e às formas de subjetivação contemporâneas.

Nesse percurso, delimitamos a análise a apenas duas produções escritas, sem desconsiderar, contudo, que outras também compõem o universo da pesquisa. Ressaltamos que

5 A cultura do retrô refere-se à valorização e reapropriação estética, simbólica e material de elementos do passado como objetos, estilos, músicas, roupas ou tecnologias que são reintroduzidos no presente com novos significados (Reynolds, 2011).

6 A cultura do *streaming* refere-se a novos modos de consumir mídia, incluindo filmes, séries e músicas, fortalecidos pela ampla difusão das tecnologias de transmissão de dados via internet (Arditi, 2021).

as publicidades elaboradas pelos estudantes resultaram de um processo amadurecido por meio da leitura de diferentes anúncios, de interpretações, problematizações e debates realizados em etapas anteriores, o que contribuiu para endossar o gênero discursivo em questão e teve como resultado essas produções. Na sequência, apresentamos as considerações finais, salientando que esse percurso ainda está em andamento.

(IN)CONCLUSÕES (DES)CONSTRUTIVAS

Diante do exposto, observamos que as publicidades produzidas pelos estudantes enunciam regularidades discursivas que reiteram temas recorrentes, sobretudo o consumismo, entendido não apenas como prática de compra, mas como modo de viver e de (des)construir representações identitárias na contemporaneidade. Além disso, outros elementos do contexto tecnológico, do *marketing* e da globalização, que se apresentam nos enunciados, ressoam, simultaneamente, como produto e como modo de ser e estar, vinculando consumo a prestígio, pertencimento a poder. Dessa maneira, os discursos publicitários mobilizam estratégias que convocam afetos e emoções, produzindo modos de persuadir e conduzir os possíveis consumidores em uma dinâmica própria da contemporaneidade.

Nessa arena, essas regularidades enunciadas e constitutivas do/pelo contexto publicitário, tanto no processo de leitura quanto nas produções escritas, relacionam-se com a hegemonia do capitalismo neoliberal. Esse modelo representa a consolidação de uma economia que configura a mercantilização das relações sociais e subjetivas. Nesse viés movediço constituído e atrelado à pergunta de pesquisa "Como se constitui as identidades no viés publicitário?", frisamos que a publicidade vai além de anunciar o produto e/ou marca, ela transforma em um mecanismo de poder e controle dos estilos de vida, moldando comportamentos e desejos impostos pelo outro.

Nessa trilha, salientamos que esse arcabouço teórico-metodológico discursivo-desconstrutiva (Coracini, 2005, 2010; Dias 2022) possibilita analisar a dimensão representativa e os embates justapostos aos sentidos do discurso publicitário. Além disso, ressaltamos que esse posicionamento vai além da simples identificação das estratégias da função linguística apelativa, da multimodalidade, dos signos e do humor. Assim, destacamos que essa visão desconstrutiva amplia a análise ao levar em consideração a multiplicidade de sentidos, as relações de poder e as tensões sociais, culturais e históricas que são (re)constituídas com o objetivo de alcançar a venda de produtos e bens, em prol de uma sociedade capitalista neoliberal.

REFERÊNCIAS

ARDITI, David. **Streaming Culture**: Subscription Platforms and the Unending Consumption of Culture. 1. ed. Emerald Publishing Limited, 2021.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2002.

BARROSO, Márcia Barros. **Subjetivações na língua-cultura do Outro:** fascínio, visibilidade e laço social. 2018. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2018.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude:** conversas com Ricardo Mazzeo. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**, Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 jan. 2025.

CARDOSO, Silvia Helena Barbi. **Discurso e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005.

CARVALHO, Nelly. **Publicidade***:* a linguagem da sedução. 3ª Ed. São Paulo: Ática, 2003.

CORACINI, Maria José. Concepções de leitura na (pós-)modernidade. In: LIMA, Regina Célia de Carvalho Paschoal (Org.). **Leituras: múltiplos olhares.** Campinas: Mercado de Letras; São João da Boa Vista: Inifeob, 2005, p. 15-44.

CORACINI, Maria José. **A celebração do outro***:* arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CORACINI, Maria José. Discurso e escrit(ur)a: entre a necessidade e a impossibilidade de ensinar. In: CORACINI, Maria José; ECKERT-HOFF. Beatriz Maria (orgs.). **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela:** alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 17-50.

DIAS, Silvelena Cosmo. **Simulacros desterritorializados***:* apropriação do discurso sobre as novas tecnologias em materiais didáticos de LI. São Paulo: Editora Dialética, 2022.

FOUCAULT, Michel. "O que é um autor?" In: **Ditos e Escritos II**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 24ª Ed. São Paulo: Loyola, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do Saber**. 7ª. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.

REYNOLDS, Simon. **Retromania:** Pop Culture's Addiction to Its Own Past. London: Faber & Faber, 2011**.**

SANDMANN, Antônio. **A linguagem da propaganda**. São Paulo: Contexto, 2003.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez. 2000.

OS MULTILETRAMENTOS, A BNCC E O LIVRO DIDÁTICO: A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DOS SABERES ESCOLARES

Andrea Barreto Borges
MProfessora do ensino superior e da educação básica (IFBA)
Mestre em Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional (UNEB)

INTRODUÇÃO

Os últimos anos foram marcados por mudanças profundas na sociedade, impulsionadas, sobretudo, pelo uso intenso das tecnologias digitais. Esse novo cenário impactou a maneira como os textos são produzidos, lidos e compartilhados, gerando um funcionamento social dinâmico, a partir do qual prevalece a diversidade de linguagens e de culturas. Diante dessa transformação, tornou-se urgente repensarmos a função social da escola e, sobretudo, o papel das aulas de língua portuguesa na formação e preparação dos estudantes para lidar com os desafios dessa realidade complexa.

A preocupação com essas questões motivou, em 1996, a publicação do manifesto *A pedagogy of multiliteracies*: *designing social futures*, traduzida no Brasil como *Uma Pedagogia dos Multiletramentos: desenhando futuros sociais* (Cazden *et al*., 2021). O Grupo Nova Londres, constituído por 10 pesquisadores dos Estados Unidos, Austrália e Reino Unido, trouxe para o centro do debate a urgência de a instituição escolar repensar o seu papel na formação dos sujeitos, de modo a contemplar a diversidade linguística, cultural e tecnológica. Era preciso, então, ampliar a noção de letramentos que até então orientava as práticas grafocêntricas desenvolvidas pela escola.

No Brasil, em que os documentos oficiais trataram dos multiletramentos apenas em 2006, nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, apesar do atraso nas discussões, atualmente há uma diversidade de estudos sobre o assunto (Anacleto e Miranda, 2017; Coscarelli e Ribeiro, 2011; Ferraz, 2019; Hissa e Sousa, 2020; Mota, 2022; Pinheiro, 2016, 2021; Ribeiro, 2020; Rojo e Moura, 2012; Rojo, 2013; Silva, 2016; dentre outros). As pesquisas em geral visam tratar sobre a ampliação das práticas de produção de textos verbais em sala de aula e sobre a inclusão de textos multimodais, caracterizados pelo hibridismo e pela diversidade cultural.

Destacamos a relevância dos diversos estudos e suas respectivas abordagens sobre a necessidade de reconfiguração na educação e das práticas pedagógicas. Neste contexto, as pesquisas sobre os multiletramentos enfatizam a responsabilidade da escola na formação de leitores e produtores de textos, em conformidade com as demandas e necessidades

contemporâneas, em que as pessoas não se comunicam apenas por meio de textos verbais. No entanto, todas essas teorias foram analisadas criticamente, de modo que foi possível identificar lacunas nas abordagens didáticas, pois os diversos estudos não dão conta dos saberes que envolvem as práticas de multiletramentos em uma perspectiva de currículo.

Diante da complexidade e especificidade dessas questões, a teoria que embasa este trabalho é a Didática das Línguas, visto que esta é uma ciência que articula, a partir de uma abordagem transdisciplinar, os elementos que integram a prática educativa (Bispo, 2019) e que é responsável pela elaboração dos conhecimentos didáticos da educação básica.

A Transposição Didática (TD) é um conceito central para a constituição da Didática como ciência. É a partir dela que são construídas as bases epistemológicas e as categorias de análise para investigação acerca do processo de produção do conhecimento escolar. Para tanto, o sistema conceitual é elaborado em relação com as disciplinas de referência, sobretudo as ciências da linguagem e a psicolinguística (Dolz, 2004).

Para compreendermos como se dá a produção dos saberes no âmbito das políticas educacionais, consideramos que o livro didático (LD) é uma importante instância de análise, pois, por se tratar de uma ferramenta pedagógica e política, é um recurso relevante de implantação das políticas educacionais e sua qualidade ou a ausência desta impacta a educação nacional. Nesse contexto, apresentamos o resultado parcial de uma pesquisa em andamento, cujo objetivo é analisar se o processo de TD dos multiletramentos em livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Médio cria as condições necessárias para o desenvolvimento das capacidades de linguagem estabelecidas na BNCC. Desta forma, embora não apresentemos ainda resultados, refletimos sobre esses aspectos, chamando a atenção para a necessidade de uma abordagem didática dos multiletramentos, sobretudo a partir do olhar a ser lançado para os livros didáticos.

Para dar conta desse desafio, este artigo está subdividido nas seguintes partes: A pedagogia dos multiletramentos: princípios epistemológicos do manifesto do GNL; A Transposição Didática dos multiletramentos; Análise pedagógica do livro didático; Considerações finais; Referências.

Este estudo é necessário para que possamos posteriormente analisar e compreender os multiletramentos no contexto das políticas públicas curriculares e na organização dos conhecimentos nos livros didáticos, de modo a favorecer o desenvolvimento de capacidades de uso da linguagem em um contexto de mudanças culturais, sociais e tecnológicas que marcam os textos e os processos comunicativos.

A pedagogia dos multiletramentos: princípios epistemológicos

O que são multiletramentos? Por que essa discussão é tão relevante na contemporaneidade? Escrever sobre esse conceito e sobre seu percurso histórico é uma tarefa desafiadora. Multiletramentos não se referem apenas a conteúdos e práticas isoladas, mas a processos amplos, que conectam a educação às mudanças sociais e às novas maneiras de ler, produzir textos e se comunicar no mundo, com ou sem o uso de tecnologias, mas sobretudo por meio delas.

As discussões iniciais sobre multiletramentos foram realizadas na década de 1990, quando o Grupo de Nova Londres (GNL) publicou o artigo *"A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*", traduzido no Brasil como "Uma Pedagogia dos Multiletramentos: desenhando futuros sociais" (Cazden *et al*., 2021). O texto, definido pelo grupo como um manifesto, reflete a urgência de pesquisadores em reposicionar o papel da escola frente a um cenário de transformações globais profundas, impulsionadas pela ascensão das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e pela crescente diversidade cultural e linguística nas sociedades.

A premissa central do GNL era a de que o ensino e as práticas tradicionais de letramento, que priorizam a língua padrão e o texto impresso, eram insuficientes para que os estudantes pudessem participar plenamente das esferas da vida pública, econômica e comunitária. O manifesto, portanto, apresenta-se como uma "discussão aberta", um ponto de partida para repensar a educação linguística de modo a promover inclusão social e cidadania ativa. Trata-se de um texto provocador, cujo objetivo era sensibilizar educadores e formuladores de políticas públicas sobre a necessidade de mudar as práticas escolares vigentes. Neste sentido, sua compreensão e implementação exige novos aprofundamentos, sobretudo alinhados às políticas curriculares, de modo que os estudos não sejam fragmentados ou voltados para propostas e projetos isolados.

Para responder à pergunta sobre o que deve ser ensinado e aprendido, o "o quê" dos multiletramentos, o GNL afasta-se da perspectiva gramatical tradicional e adota a metalinguagem do *design*. Essa escolha busca romper com a ideia de regras fixas e imutáveis da língua, propondo uma visão mais dinâmica da produção de sentido, em que o sujeito é visto como aquele que age e transforma a sociedade por meio dos textos que produz.

O conceito de *design* no manifesto opera em três níveis interconectados que descrevem o processo de significação: *Designs* Disponíveis (*Available Designs*): referem-se aos recursos semióticos pré-existentes e historicamente constituídos; *designing* (a ação de produzir textos)**:** é o momento da ação e da apropriação; *redesigned***:** é o resultado final que, por sua vez, se torna um novo recurso disponível para futuros atos de significação. O *redesign* implica que, através da interação, o sujeito transformou não apenas o texto, mas a si mesmo e ao mundo ao seu redor, deixando sua marca de autoria e identidade.

Essa perspectiva teórica coloca a multimodalidade no centro do currículo. O GNL argumenta que toda produção de sentido é, em essência, multimodal. A escola, portanto, não pode ignorar os modos visuais, sonoros, espaciais e gestuais que, combinados com o linguístico, constituem a comunicação contemporânea. A influência da Semiótica Social e dos trabalhos de Kress e van Leeuwen ([1996]2006) é evidente aqui, sugerindo que a leitura de imagens e outras mídias possui "gramáticas" próprias que precisam ser objeto de ensino, superando a primazia isolada do texto verbal.

Se o manifesto é eficaz em diagnosticar a necessidade de mudança e em propor uma nova metalinguagem (o *design*), ele apresenta lacunas significativas quando nos voltamos para o "como" implementar tais mudanças no chão da escola, especialmente na realidade brasileira. Neste sentido, uma das críticas centrais que se pode tecer ao texto do GNL refere-se a uma abordagem dos aspectos didáticos dos multiletramentos. O manifesto opera em um nível de abstração que define finalidades sociais e políticas (inclusão, empregabilidade, cidadania), mas oferece poucas diretrizes concretas sobre a seleção e progressão de conteúdos curriculares.

A ideia de preparar o aluno para as "novas demandas da vida profissional" e para um "trabalho produtivo", por exemplo, utiliza termos do mundo corporativo (colaboração, redes, flexibilidade) que, se não forem analisados por uma teoria pedagógica sólida, podem levar a uma submissão da escola à lógica do mercado, descaracterizando a racionalidade pedagógica que orienta o funcionamento da escola. Assim, o manifesto precisa ser lido com atenção, pois, se destacam que os "locais de trabalho de capitalistas acelerados e pós-fordistas mais avançados, as estruturas tradicionais de comando e de controle estão sendo substituídas por relações de pedagogia: orientação, treinamento e organização da aprendizagem" (Cazden *et al*., 2021, p. 22), é necessário atentarmos para as especificidades dos contextos pedagógicos, cuja racionalidade difere dos contextos sociais e profissionais.

Além disso, a ênfase na valorização das variantes linguísticas informais e híbridas, típicas das interações digitais e do trabalho colaborativo levanta questionamentos sobre o acesso à norma padrão. A pedagogia crítica defende a validação dos saberes e culturas dos alunos, o que é fundamental. No entanto, o ensino não pode se limitar a validar o que o aluno já sabe; é preciso garantir o acesso aos códigos de poder e às normas que regem as instâncias formais da sociedade. Há um risco de que, ao focar excessivamente na informalidade dos novos letramentos, a escola deixe de instrumentalizar o estudante para situações que exigem o domínio da norma culta, comprometendo a inclusão social que o manifesto almeja.

O texto do Grupo de Nova Londres permanece como um marco indispensável, tendo inaugurado o campo dos multiletramentos e trazido à tona a inadiável tarefa de abrir a escola para a diversidade cultural e tecnológica. Contudo, ao trazermos essas ideias para o currículo de Língua Portuguesa no Brasil, é necessário um aprofundamento acerca de quais saberes e práticas passam a compor a escola diante desse novo cenário.

Neste sentido, diante das lacunas existentes, faz-se necessário desenvolvermos pesquisas que tratem dos aspectos do ensino de língua portuguesa diante dos novos multiletramentos. Isso implica investigar os critérios para a seleção de saberes, equilibrar a valorização das culturas locais com o acesso aos conhecimentos universais e sistematizar práticas que integrem a multimodalidade sem abandonar o desenvolvimento de capacidades complexas de leitura e escrita verbal.

Desdobramentos da pedagogia dos multiletramentos no Brasil

A introdução da Pedagogia dos Multiletramentos no cenário educacional brasileiro deve-se, em grande medida, à atuação de Rojo, que não apenas foi uma das pioneiras das pesquisas sobre os preceitos do GNL, mas também os adaptou à realidade nacional. Ao lado de pesquisadores como Coscarelli (Paiva e Coscarelli, 2022; Coscarelli e Corrêa, 2021), Pinheiro (2016, 2021), dentre outros pesquisadores, Rojo promoveu uma expansão teórica que busca enfrentar o descompasso entre as práticas escolares tradicionais e a cultura digital contemporânea, marcada pelo hibridismo e pela multimodalidade.

Rojo centra sua crítica na obsolescência das práticas pedagógicas que ignoram a diversidade cultural e linguística. Sua principal contribuição reside na ampliação das discussões realizadas pelo GNL, sobretudo ao construir uma abordagem fundamentada na teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin. Para a autora, os conceitos de hibridismo e intercalação do Círculo de Bakhtin são mais profícuos para analisar os "gêneros impuros" da hipermodernidade do que modelos semióticos fragmentados.

A autora propõe o uso de protótipos de ensino, estruturas digitais flexíveis que permitem ao professor inserir gêneros do cotidiano discente, como memes, *animes* e *radioblogs*. Contudo, ressaltamos que esses protótipos, quando desarticulados de políticas curriculares, correm o risco de se tornarem propostas isoladas e sem fins pedagógicos claros no âmbito global da disciplina. Além disso, apesar da teoria bakhtiniana contribuir para a compreensão dos diversos modos e gêneros nas esferas de circulação dos discursos, não oferece por si só uma dimensão metodológica de progressão curricular.

No que tange à interface com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, Carla Viana Coscarelli destaca que a tecnologia não é apenas um acessório, mas uma condição para a interação social contemporânea. A autora enfatiza a necessidade de desenvolver capacidades específicas para o texto digital, como as ações de "remixar", "curar" e navegar pela hipertextualidade.

Destacamos que a simples presença de recursos tecnológicos não garante a inovação pedagógica, podendo apenas automatizar práticas tradicionais. Questiona-se, ainda, a tendência de colocar a tecnologia como ponto de partida para a seleção de saberes, o que inverte a lógica didática: a concepção pedagógica e os objetivos educacionais são os elementos que definem o uso das ferramentas, e não o contrário. Embora a autora aponte que a BNCC contempla os multiletramentos, as análises indicam que essa aproximação muitas vezes permanece em um nível epistemológico genérico, sem detalhar como essas capacidades serão desenvolvidas de forma progressiva na educação básica.

Além de Rojo e Coscarelli, Pinheiro avança na discussão ao problematizar o conceito de *design* do GNL. O autor argumenta que a proposta original do manifesto pressupunha uma trajetória racional e controlada, o que ele denomina de *domesticação* ou *escolarização* das práticas. Como alternativa, Pinheiro propõe a noção de *designs* contingenciais, que reconhece a imprevisibilidade e a indeterminação das interações em ambiente digital, especialmente em contextos de *fake news* e *deep fakes*.

Todavia, o trabalho de Pinheiro também deixa questões em aberto. Sua teoria carece de uma adaptação para modelos pedagógicos aplicáveis à sala de aula que orientem processos de produção menos controlados sem perder a intencionalidade educativa. Além disso, a metalinguagem do *design* ainda é distante da realidade curricular da educação básica brasileira, o que dificulta sua implementação prática.

Embora Rojo, Coscarelli e Pinheiro tenham ampliado consideravelmente o debate sobre multiletramentos no Brasil, observa-se um desafio comum: a integração dessas teorias ao currículo. Neste sentido, buscamos superar essas lacunas a partir dos estudos do âmbito da Didática das Línguas, que apresentamos a seguir.

A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DOS MULTILETRAMENTOS

Conforme abordamos, as discussões do GNL e demais autores que pesquisam os multiletramentos trouxeram reflexões, promoveram debates e apresentaram conceitos e análises sobre os novos modos de ler, produzir e compartilhar textos nas práticas de linguagem contemporâneas, visto que estas envolvem textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos.

Nesse contexto, embora algumas pesquisas apresentem reflexões e sugestões de modelos pedagógicos que abordam critérios de seleção de saberes em diálogo com os *processos de conhecimento* (Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020), ou, ainda, tratem da seleção de gêneros relacionados às hipermídias (Rojo e Barbosa, 2015), identificamos lacunas significativas sobre o processo de produção do conhecimento didático, que envolvam os diversos tipos de conteúdo e atividades, de modo a contemplar saberes e práticas de multiletramentos na disciplina língua portuguesa.

Diante da complexidade e especificidade dessas questões, a teoria que embasa este trabalho é Didática das Línguas, visto que esta é uma ciência que articula, a partir de uma abordagem transdisciplinar, todos os elementos que integram a prática educativa (Bispo, 2019) e que é responsável pela elaboração dos conhecimentos didáticos da educação básica. A Didática, portanto, ocupa um papel central na reflexão sobre as práticas educativas e na elaboração de políticas educacionais.

A compreensão da Didática das Línguas (Chevallard, 1985; Bispo, 2019, 2023) como uma disciplina científica emergente exige o reconhecimento de que seu objeto de estudo, o ensino e a aprendizagem de línguas, não se resume à aplicação direta de teorias linguísticas no espaço escolar. Diferenciando-se de uma abordagem fragmentada, essa ciência foca nas relações complexas entre o ensino, os sujeitos (professores e alunos) e os saberes constituídos. Nesse cenário, a TD (Petitjean, 2008; Bispo, 2023) emerge como o conceito central que permite investigar como o conhecimento escolar é produzido e legitimado.

Originalmente formulada por Yves Chevallard na década de 1960, a TD foi definida como a passagem do saber científico para o saber ensinado. No entanto, para a Didática das Línguas, essa definição inicial é considerada limitada por não abarcar a complexidade dos saberes didáticos, que integram ciência, cultura e sociedade.

A TD não é um processo de simplificação, mas de reelaboração e construção de objetos de ensino adaptados às situações didáticas e às finalidades educacionais. Esse processo envolve operações fundamentais para a construção didática dos saberes, tais como: descontextualização/recontextualização: que é a retirada do saber de seu contexto de produção científica para situá-lo no contexto de aprendizagem; *despersonalização***:** distanciamento do saber em relação aos autores que o produziram; *programabilidade* e *publicidade*: organização temporal dos saberes e sua formalização em documentos curriculares acessíveis à sociedade; e o *controle*, que corresponde à etapa da avaliação dos saberes, de modo a verificar se os objetivos educacionais foram alcançados.

Embora Chevallard propusesse a existência de uma TD interna (na sala de aula), a perspectiva adotada nesta pesquisa coaduna com a crítica de que a produção efetiva de conhecimento didático ocorre no âmbito da TD externa (Bispo, [s/d]). É nesse espaço, ocupado por pesquisadores e elaboradores de políticas, que o currículo e o LD são construídos como instrumentos de implementação de políticas públicas.

No cenário brasileiro contemporâneo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) atua como o principal balizador da TD externa, estabelecendo os saberes básicos que configuram o direito à aprendizagem. A BNCC (Brasil, 2018) não é o currículo em si, mas fornece a fundamentação teórica e os fundamentos da teoria que orientam a organização curricular e a produção de livros didáticos.

A TD na BNCC é orientada pela lógica das competências. Isso significa que a seleção de saberes não é arbitrária, mas submetida a uma racionalidade pedagógica que articula a teoria das finalidades educacionais, em que são expressos os objetivos sociopolíticos da educação, uma teoria dos conteúdos, uma teoria da aprendizagem, uma concepção de linguagem e uma estrutura disciplinar.

A inserção da pedagogia dos multiletramentos no sistema didático amplia o desafio da TD. Os multiletramentos surgem de novas demandas de aprendizagem que envolvem múltiplas culturas e linguagens, impulsionadas pela comunicação em contextos digitais e pela multimodalidade dos textos.

Dessa forma, a TD na BNCC precisa dar conta de saberes que não provêm apenas das disciplinas de referência tradicionais, como a Linguística, mas das práticas sociais de referência. Na BNCC, tais práticas são organizadas a partir dos campos de atuação, que apresentam um recorte de esferas sociais nas quais se desenvolvem as práticas culturais de linguagem. Assim, se no âmbito da disciplina língua portuguesa o foco da pedagogia das competências é capacitar os sujeitos para os diversos usos da linguagem e para a participação na sociedade de forma crítica e criativa, as políticas curriculares, então, mantêm, como nos PCN, a centralidade no texto e nos gêneros textuais, que deverão ser selecionados de acordo com esses campos de atuação.

Quadro 1: Campos de atuação selecionados pela BNCC

Ensino Fundamental		**Ensino Médio**
Anos Iniciais	**Anos Finais**	
Campo da vida cotidiana		Campo da vida pessoal
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário	Campo artístico-literário

Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública	Campo de atuação na vida pública

Fonte: Brasil, 2018, p. 501.

Destacamos, portanto, que quando os letramentos se modificam e se tornam multissemióticos, o sistema didático exige uma redefinição dos componentes de ensino de Língua Portuguesa para contemplar essas novas realidades culturais e históricas. As transformações sociais refletem na definição dos campos de atuação e dos respectivos gêneros que nele circulam, dada a ênfase na funcionalidade dos processos de ensino e aprendizagem e a relação com os contextos sociais de interação dos estudantes. A BNCC define os saberes básicos a serem acessados pelos estudantes de todo o país e as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, além das escolas, definem uma parte dos saberes, em correlação com as especificidades culturais locais.

Se os saberes, tanto científicos quanto culturais, conforme analisa Bispo (2025), não são transferidos diretamente para o currículo, tampouco para o LD, este passa a ser um dispositivo curricular que deve refletir esse complexo arranjo: a transposição de práticas de multiletramentos para objetos de ensino que permitam o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes em um mundo globalizado e digital.

ANÁLISE PEDAGÓGICA DO LIVRO DIDÁTICO

Qual é a motivação para compreendermos os multiletramentos a partir da pesquisa pedagógica do LD? Qual é a especificidade do livro no âmbito pedagógico? A natureza didática do livro e a sua especificidade enquanto recurso essencial no processo de ensino e aprendizagem de uma nova perspectiva dos letramentos exige uma pesquisa de natureza didática. Nesse sentido, uma pesquisa didática deve partir dos objetivos educacionais e da relação entre estes e os saberes escolares. É a partir dessa perspectiva epistemológica que se pode superar uma visão fragmentada dos saberes que envolvem os multiletramentos, compreendendo a relação entre perspectiva pedagógica, conteúdos, teoria da aprendizagem e concepção de linguagem dentro da estrutura disciplinar.

A análise pedagógica do LD parte do princípio de que esta não é uma ferramenta construída a partir de um compilado aleatório de textos, atividades e tecnologias. Em diálogo com o currículo e a teoria educacional em que esta se baseia, o livro é uma construção didática que também deve refletir os objetivos educacionais (Bispo, 2025). Assim, no processo de

análise, a coerência dos textos e das atividades não são avaliadas isoladamente, mas na relação com o livro como um todo e com as unidades didáticas em que são inseridos. Além disso, os objetos em investigação são colocados em relação no âmbito do sistema didático, visto que neste os conhecimentos

> são produzidos por meio de um processo de transposição didática que põe em relação diversos fatores, dentre os quais se destacam os objetivos educacionais estabelecidos nas políticas de currículo, as práticas culturais de linguagem, os saberes científicos e a articulação dos saberes com os processos interativos que se desenvolvem entre professores e alunos nas situações de ensino em sala de aula (Bispo, 2025, p. 2).

Assim, para que favoreça o desenvolvimento de capacidades para lidar com as práticas de multiletramentos, lidando com múltiplas linguagens e culturas, o processo de construção dos conhecimentos e atividades deve ser feito de acordo com a organização curricular, em respeito à garantia dos saberes obrigatórios aos estudantes do país; deve garantir a inserção dos diversos tipos de saberes, conceituais, procedimentais e atitudinais (Coll *et* al., 2008) e das diversas práticas de linguagens que constituem os eixos que compõem a disciplina; e deve levar em conta a ampliação de uma visão de ensino de língua centrada apenas do ensino da língua padrão, visto que os multiletramentos propõem uma nova visão de cultura, insere uma diversidade de linguagens e, também, favorece a produção de textos multissemióticos.

A pesquisa em Didática tem como finalidade principal o aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem. Neste sentido, a análise pedagógica do livro tem como finalidade a sua avaliação e o seu aprimoramento, de modo que possa ser relevante para o desenvolvimento humano. É por este motivo que a abordagem meramente científica não cumpre o objetivo da pesquisa pedagógica do LD, pois, por se tratar de um instrumento de implementação das políticas educacionais, é a pesquisa no campo da Didática que tem a finalidade de acompanhar, auxiliar e avaliar (Camilloni, 2007) a sua elaboração e, consequentemente, o seu aperfeiçoamento.

As pesquisas no campo científico possuem objetivos específicos e, consequentemente, geram contribuições nos campos de estudo em que se inserem. No entanto, para entendermos como se dá o processo de TD no âmbito das políticas públicas relativas ao LD, é preciso situá-lo no contexto das ações recentes no campo do currículo, definidas pela BNCC.

Se a elaboração do LD é feita a partir das determinações e orientações legais, é preciso enfatizar que são produzidos por atores educacionais e sociais, pesquisadores acadêmicos com

suas próprias lacunas no conhecimento da didática e com diversidade de formação profissional. Conforme assinala Bispo, "os autores de livros didáticos [...] se colocam nas fronteiras entre as políticas de currículo, as diversas teorias científicas, as tradições pedagógicas e os anseios dos professores, sem desconsiderar suas próprias concepções pessoais" (s/d, p. 3).

A análise do LD também exige um olhar para as teorias das finalidades e objetivos educacionais. E esta análise ampla dos aspectos pedagógicos é possível devido a especificidade da Didática das Línguas, que constrói uma imagem global da disciplina curricular, na qual ocorre o processo de TD dos saberes. Assim, em vez de teorias ou temas isolados, a análise pedagógica requer uma visão ampla dos aspectos didáticos, sempre em diálogo com as políticas educacionais oficiais.

Essa especificidade da análise pedagógica do livro chama a atenção, portanto, da coerência a ser avaliada no LD, seja na seleção dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais; na relação que estes estabelecem com os campos de atuação e, consequentemente, com a concepção de linguagem e a estrutura disciplinar; na forma como são distribuídos ao longo da educação básica, com ênfase aqui para o Ensino Médio; no tratamento conceitual dos objetos do conhecimento voltados aos multiletramentos e na elaboração das atividades; na organização das unidades didáticas, em consonância com as práticas de linguagem, de modo que favoreçam o desenvolvimento de capacidades relacionadas aos eixos disciplinares de leitura, produção de textos, oralidade, além de análise linguística/semiótica. E, no Brasil, todos esses aspectos não podem ser desvinculados das orientações realizados nas reformas curriculares realizadas por meio da BNCC.

A avaliação do LD requer uma investigação sobre como aspectos relacionados à sua arquitetura lançam mão da fundamentação teórica para construir as unidades didáticas, as atividades e as sequência de atividades e, sobretudo, como integra todos esses elementos nos projetos discursivos de cada unidade didática de modo a possibilitar o desenvolvimento das capacidades de linguagem para solução de problemas e, consequentemente, para uma ação competente.

A produção do LD é uma das instâncias da TD dos conhecimentos escolares (Bispo, 2023), em que conhecimentos científicos e culturais são transformados em saberes didáticos, de modo que atendam aos propósitos e especificidades do contexto escolar. Os aspectos apresentados e discutidos na seção anterior, que compõem a TD no currículo, constituem a sua dimensão epistemológica: a perspectiva pedagógica, uma teoria da aprendizagem, uma teoria dos conteúdos, uma concepção da aprendizagem e uma estrutura disciplinar. Esta por sua vez é constituída dos quatro eixos, que são leitura, produção textual, oralidade e análise linguística/semiótica.

A fundamentação teórica dos diversos aspectos a serem avaliados no livro não é apresentada de forma explícita na BNCC. Esta função é exercida pelo edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que apresenta os aspectos teóricos e metodológicos a serem observados. Neste sentido, o Edital do PNLD é essencial no processo de pesquisa do LD, visto que estabelecem as orientações para elaboração do livro em sua arquitetura global, bem como das concepções de sujeito, de linguagem, de cultura e de tecnologias, que perpassam as práticas de multiletramentos.

Esta pesquisa em andamento, que avalia os multiletramentos no LD de Língua Portuguesa, levará em conta todos os aspectos didáticos que fundamentam a BNCC, bem como as orientações do Edital do PNLD, de modo que possamos compreender de que modo a arquitetura didática organiza e articula os saberes voltados aos multiletramentos nas unidades didáticas que compõem os livros de uma coleção do Ensino Médio a ser selecionada.

Para tanto, serão avaliadas as seguintes categorias: a *transposição didática e os multiletramentos*, *unidade didática* e *a sequência didática e os multiletramentos*. Este estudo será guiado pela fundamentação epistemológica explicitada na BNCC e no Edital do PNLD. Nestes, o elemento central é a pedagogia das competência, a teoria educacional que orienta as concepções de linguagem, de aprendizagem, dos conteúdos e a estrutura disciplinar a partir da qual a arquitetura disciplinar é construída.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações sociais impulsionadas pelas tecnologias digitais e pela diversidade cultural contemporânea impuseram à escola o desafio de repensar suas práticas de ensino de língua portuguesa. Se as práticas sociais de linguagem já não são as mesmas, isto é, se os textos são produzidos, lidos e compartilhados de modo diferente de como eram feitos há alguns anos, quando havia uma centralidade no texto verbal, tornou-se urgente repensarmos a função social da escola e, sobretudo, o papel das aulas de língua portuguesa na formação e preparação dos estudantes para lidar com os desafios dessa realidade complexa marcada pelos multiletramentos.

Este trabalho, que apresenta uma breve análise da Pedagogia dos Multiletramentos e suas lacunas referentes ao tratamento dos aspectos didáticos, trata da TD e da relação dos objetos do saber no âmbito dos documentos curriculares, em que uma teoria didática orienta todos os elementos que compõem a prática educativa. A transição do saber científico ou das práticas sociais de referência para o saber ensinado exige uma racionalidade pedagógica que é construída pela Didática das Línguas, que articula concepções de linguagem, teorias de aprendizagem e objetivos sociopolíticos.

A centralidade deste estudo reside na compreensão de que a BNCC constrói os fundamentos dos processos educativos no Brasil, com ênfase na TD, por meio da qual constrói-se a arquitetura da disciplina língua portuguesa e, também, dos livros didáticos, visto que este é um importante dispositivo de implementação das políticas curriculares.

Neste contexto, esta pesquisa toma como base o Ensino Médio e uma coleção do LD de língua portuguesa, a ser selecionada, cuja análise permitirá verificar se a organização das unidades e sequências didáticas efetivamente cria condições para o desenvolvimento das capacidades de linguagem previstas na BNCC.

Esperamos que este estudo contribua para o aperfeiçoamento da produção de livros didáticos, garantindo que os multiletramentos não sejam inseridos como conteúdos fragmentados, mas como práticas integradas que instrumentalizem o estudante para agir com autonomia e criticidade em uma sociedade globalizada.

Destacamos que o Ensino Médio é uma etapa da escolaridade que tem como prioridade o preparo do estudante para a inserção crítica no mundo do trabalho e nas esferas sociais complexas, onde o domínio de textos multissemióticos e o uso ético das tecnologias são competências fundamentais.

REFERÊNCIAS

BISPO, M. **A Transposição Didática e o currículo de Língua Portuguesa no Brasil**, s/d.

BISPO, M. Didática da língua e linguística aplicada: duas perspectivas de construção de objetos de ensino. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 16, n. 4, p. 4229-4249, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2019v16n4p4229. Acesso em: 10 abril. 2024.

BISPO, M. Coesão pronominal e desenvolvimento de capacidades de linguagem no livro didático. **Diálogo das Letras**, 2025. Disponível em: https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/7248. Acesso em: 20 nov. 2025.

BISPO, M.; SANTOS, F. M. A. dos. Ensinar gêneros textuais ou desenvolver competências de linguagem? Dois modelos para o ensino da produção de textos. **Tabuleiro de Letras**, v. 18, n. 1, p. 87–105, 2024. Disponível em: https://revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/20328. Acesso em: 23 jul. 2024.

BRASIL. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**. v. 1, Brasília, DF: MEC/SEF, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1999.

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

CAZDEN, C. (org.). **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021.

CAMILLONI, A. (org.). **El saber didáctico**. Buenos Aires: Paidós, 2007.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique**. Grenoble: La Penseé Sauvage Editions, 1985.

COLL, C. (org.). **Psicologia do ensino**. Trad.: Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 2008.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: New Literacies, New Learning. **Pedagogies: An International Journal**, v. 4, p.164-195, 2009. Disponível em: <http://newlearningonline.com/_uploads/pedagogiesm-litsarticle.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2024.

CORRÊA, H. T.; CARVALHO, L. A. Multiletramentos e usos de tecnologias digitais de informação e comunicação na educação: estudos, pesquisas e intervenções pedagógicas. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 4, p. 135-147, 2014.

COSCARELLI, C. V.; CORRÊA, H. T. As boas influências: Pedagogia dos Multiletramentos, Paulo Freire e BNCC. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 20–32, 2021. DOI: 10.46230/2674-8266-13-5572. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5572. Acesso em: 27 jun. 2024.

COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (org.). **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 7-14.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. R. (2014). Uma disciplina emergente: a didática das línguas. In: NASCIMENTO, E. L. **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 21-50.

HISSA, D. L. A; SOUZA, N. O. de. **A Pedagogia dos Multiletramentos e a BNCC de Língua Portuguesa**: diálogos entre textos. Revista (Con)Textos Linguísticos, Vitória, v. 14, n. 29. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/31939.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. London, New York: Routledge, [1996], 2006.

PETITJEAN, A. Importância e limites da noção de transposição didática. **Fórum Linguistico**, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 83-116, jul./dez. 2008. Aceso em: 20/03/2025. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2008v5n2p83/11032

PINHEIRO, P. Sobre o Manifesto "a Pedagogy of multiliteracies: designing social futures" – 20 anos depois. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, n 55, v. 2: 525-530, mai./ago. 2016

PINHEIRO, P. A Pedagogia dos multiletramentos 25 anos depois: algumas (re)considerações. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.2, 2021. p. 11-19. Disponível em: php/linguagememfoco/article/view/5555. Acesso em: 14/01/2025.

ROJO. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo, Parábola, 2009.

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R. (Org.). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola. Editorial, 2015

ROJO, R. MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

ROJO, R. Há muitos países recuando no tempo com seus currículos, aqui estamos evoluindo. Entrevista concedida a Revista Nova Escola. In: **Nova Escola**. São Paulo, 2018. Disponível em: https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/29/roxane-rojo-ha-muitos-paises-recuando-no-tempo-com-seus-curriculos-aqui-estamos-evoluindo. Acesso em: 05/08/2024.

ROJO, R. H. R.; KARLO-GOMES, G.; SILVA, A. M. dos S. H. Multiletramentos na escola: uma entrevista com Roxane Rojo. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 8, jan./dez. 2022. Páginas 1-12. Disponível em: https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1998. Acesso em: 25 jun. 2024.

O ENGAJAMENTO NA CONSTRUÇÃO DA VOZ AUTORAL EM NOTÍCIAS ESPORTIVAS

Simone Marci Bitencurt
Mestre (UFSM)

Naura Letícia Nascimento Coelho
Mestre (UFSM)

Sara Regina Scotta Cabral
Doutora (UFSM)

INTRODUÇÃO

A linguagem pode ser compreendida como uma manifestação dos seres humanos por meio da qual a cultura é construída e compartilhada. Isso não significa que ela seja um sistema neutro de transmissão de informações, mas sim um amplo e produtivo espaço de interação entre diferentes vozes sociais, ideológicas e históricas (Bakhtin, 2011). Dentre as múltiplas situações em que se usa a linguagem, exemplificam-se as notícias que circulam nos diferentes meios de comunicação, nas quais é possível observar a articulação de diferentes vozes — institucionais, populares, especializadas — utilizadas pelo jornalista para construir posicionamento dialógico e buscar o envolvimento do leitor diante de um determinado acontecimento.

Neste estudo, entende-se que a "notícia é uma representação social da realidade quotidiana, gerada institucionalmente e que se manifesta na construção de um mundo possível" (Alsina, 2009, p. 14). Nessa perspectiva, a notícia não é a representação da realidade em si, mas sim um recorte daquilo que é real, uma versão construída pelo jornalista com base em um recorte da realidade social reorganizado a partir de interpretação, de valores, de crenças e de interesses; pessoais ou profissionais. Assim, cabe aos jornalistas "recompilar os acontecimentos e os temas importantes e dar-lhes sentido" (Alsina, 2009, p. 47).

Ao selecionar determinados eventos em detrimento de outros, o jornalista vai alinhando seu texto a critérios de noticiabilidade, como o ineditismo e a relevância social. Para Borelli (2005, p. 6) os "fatos eleitos para serem cobertos, ao ganharem existência pública e visibilidade social, são transformados em acontecimentos construídos no interior do campo midiático" pelo jornalista, profissional responsável por selecionar os eventos que serão noticiados, interpretá-los à luz de critérios editoriais e entregá-los ao leitor, o que motiva esta análise.

Nesse contexto, este estudo tem por objetivo investigar, por meio do Sistema de Avaliatividade - com foco no subsistema de engajamento, o posicionamento da voz autoral em duas notícias esportivas publicadas no jornal Zero Hora, entre os dias 16 e 18 de agosto de 2025,

no Rio Grande do Sul: uma que aborda um evento futuro e outra que apresenta o desdobramento desse mesmo evento. Para tanto, buscou-se identificar quais categorias e subcategorias do subsistema de engajamento são mobilizadas pelo jornalista esportivo na construção de seu posicionamento dialógico em diferentes contextos de cobertura. Assim, este estudo poderá contribuir para compreender como escritores constroem posicionamentos e negociam sentidos com seus leitores em diferentes contextos.

Além desta breve introdução, este artigo está organizado em mais quatro seções. A primeira apresenta o referencial teórico subdividido em duas subseções – referentes ao Sistema de Avaliatividade. Na segunda expõe-se a metodologia, em que se apontam os procedimentos metodológicas para a realização do estudo e, a seguir, na terceira seção, são trazidos os resultados e a discussão acerca dos dados evidenciados na análise. Por fim, constam as considerações finais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

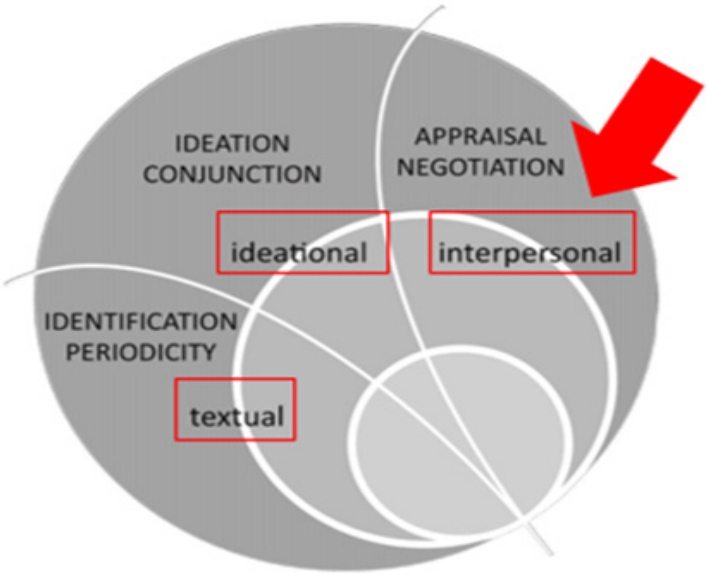
Para fundamentar teoricamente este estudo, recorre-se ao arcabouço da Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday; Matthiessen, 2014) como ferramenta de análise dos recursos léxico-gramaticais utilizados pelo jornalista para construir seu posicionamento dialógico em diferentes contextos; ao Sistema de Avaliatividade proposto por Martin e White (2005) com foco no subsistema de engajamento que melhor atende ao objetivo deste estudo, a Alsina (2009) e Lage (2001) no que tange às características conceituais da notícia.

Sistema de avaliatividade: o lugar do engajamento

O Sistema de Avaliatividade (White, 2004; Martin; White, 2005) fundamenta-se na Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1985, 1994; Halliday; Matthiessen, 2004; 2014). A Avaliatividade é uma abordagem que descreve e explica como a língua é utilizada para avaliar, construir posicionamentos e negociar significados no nível da semântica do discurso (Martin; White, 2005). Nesse nível, os significados interpessoais são articulados por meio de escolhas linguísticas permitindo ao falante posicionar-se em relação ao conteúdo e aos interlocutores.

O Sistema de Avaliatividade, de acordo com o modelo proposto por Martin e White (2005), não funciona sozinho, articula-se com dois outros sistemas, Envolvimento e Negociação, e constitui "um dos três maiores recursos semântico-discursivos que constroem significados"[1] (Martin; White, 2005, p. 34). Abriga-se na metafunção interpessoal (Halliday; Matthiessen, 2004; 2014), que tem a função de estabelecer relações de poder e solidariedade entre o escritor/falante e leitor/ouvinte (Figura 1).

Figura 1 – Sistema de Avaliatividade no âmbito das metafunções



Fonte: elaborado pelas autoras com base em Halliday e Matthiessen 2014.

O Sistema de Avaliatividade é composto por três subsistemas: atitude, engajamento e gradação. O subsistema atitude é constituído pelos recursos linguísticos e discursivos que realizam avaliações que envolvem emoções, sentimentos, julgamentos sobre comportamentos e valoração de objetos, fenômenos ou situações. Os recursos linguísticos que realizam o subsistema atitude no texto são categorizados em: afeto, julgamento e apreciação (Martin; White; 2005). A categoria afeto está diretamente ligada à avaliação das emoções, já que se preocupa em registrar os sentimentos positivos e negativos. Assim, subdivide-se em: felicidade/infelicidade, segurança/insegurança e satisfação/insatisfação (Martin; White; 2005).

A categoria de julgamento é empregada para atribuir valor ao comportamento humano, suscitando reações como admiração, crítica, elogio ou condenação (Martin; White; 2005, p. 42). Essa categoria refere-se a julgamentos institucionalizados que são materializados no texto por meio de recursos linguísticos positivos ou negativos de acordo com as normas sociais estabelecidas por igreja, Estado ou outras instituições socialmente constituídas. Subdivide-se em duas categorias: (i) estima social: diz respeito a avaliações que elevam ou diminuem a aceitação do indivíduo diante de sua comunidade; (ii) sanção social: diz respeito a regras e códigos legais estabelecidos por instituições sociais por meio de leis, preceitos morais e religiosos que regem uma comunidade.

A categoria apreciação "envolve avaliações de fenômenos semióticos e naturais, de acordo com as formas como são valorizados ou não em um determinado campo"[2] (Martin;

White, 2005, p. 43). Refere-se a avaliações no âmbito da estética e subdivide-se em: reação, composição e valoração. O recurso de reação refere-se às reações (positivas ou negativas) que as coisas provocam nas pessoas. Esse recurso divide-se em reação-impacto e reação-qualidade. O recurso de composição diz respeito ao equilíbrio e à complexidade do objeto avaliado; divide-se em composição-equilíbrio e composição-complexidade. O recurso de valoração tem a ver com a relevância do objeto avaliado e busca compreender o quanto as coisas "valem ou não" (Martin; White, 2005, p. 45).

O subsistema de engajamento ocupa um lugar estratégico dentro do Sistema de Avaliatividade e é responsável por regular o grau de comprometimento do falante/escritor com os significados expressos no texto. Em outras palavras, o engajamento refere-se à forma como o espaço discursivo é negociado pelo falante/escritor, seja reafirmando seu posicionamento, seja abrindo margem para outras vozes. No nível da semântica do discurso, o engajamento articula-se com os sistemas de Negociação e Envolvimento, compondo a metafunção interpessoal da linguagem. Essa articulação permite compreender como os textos constroem relações sociais, posicionamentos ideológicos e vínculos com o leitor.

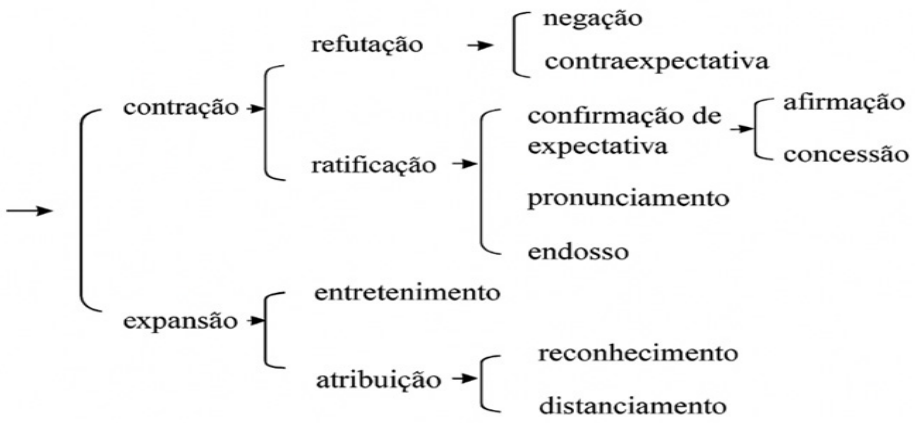
No caso do jornalismo esportivo, por exemplo, o subsistema de engajamento revela-se como um recurso essencial para a construção dos significados que mobilizam emoções coletivas, legitimam interpretações e reforçam identidades culturais. Na sequência, apresenta-se esse subsistema de forma mais detalhada.

ENGAJAMENTO: MONOGLOSSIA E HETEROGLOSSIA

Este estudo tem como foco o subsistema de engajamento, cuja principal função é marcar o posicionamento das vozes — autorais ou não — dentro do discurso. O subsistema de engajamento reconhece a comunicação verbal sob a perspectiva "dialógica" de Bakhtin (1982) e Voloshinov (1973[1929]), considerando que os significados construídos no texto emergem de posicionamentos de diferentes vozes que podem estar alinhadas entre si ou não (Martin; White, 2005).

Esse subsistema se divide em duas categorias: monoglossia e heteroglossia. Os enunciados monoglóssicos não abrem espaço para o dialogismo, não reconhecem a validade de outras vozes e são apresentados por meio de asserções categóricas. A heteroglossia, por sua vez, evidencia enunciados abertos à negociação discursiva, reconhece a existência de outras vozes na construção do texto e apresenta subdivisões específicas utilizadas para aumentar ou restringir o potencial dialógico do texto conforme ilustra a Figura 2.

Figura 2: Subsistema de engajamento – Heteroglossia



Fonte: traduzido de Martin e White (2005, p.134).

O uso dos recursos heteroglóssicos do subsistema de engajamento nas interações comunicativas explicitam o reconhecimento de outras vozes no discurso na construção de um enunciado. A interação entre as vozes discursivas vai construindo, por meio dos recursos semânticos, o contexto comunicativo no qual os significados são negociados entre o escritor e o leitor materializando, no texto, diferentes posicionamentos. Esses posicionamentos podem se realizar por meio de contração ou de expansão dialógica comportando dois valores: (i) ampliação do potencial dialógico do enunciado; (ii) redução do potencial dialógico do enunciado (Vian Jr; Souza; Almeida, 2010, p. 34).

Na contração dialógica há o fechamento de alternativas que se realizam no texto por meio das subcategorias de refutação e ratificação. A subcategoria de refutação materializa-se no texto por meio dos recursos de negação e de contraexpectativa. O recurso de negação é utilizado para introduzir uma opinião diferente da apresentada anteriormente, explicitando um posicionamento contrário ao do suposto leitor ou, na terminologia de Martin e White (2005), do leitor putativo. O recurso de contraexpectativa associa-se a significados que indicam concessão e materializa-se por meio de recursos léxico-gramaticais como “embora”, “no entanto”, “ainda”, “mas” e também por meio de um conjunto de Adjuntos de comentário (Martin; White, 2005, p. 120).

A subcategoria de ratificação desdobra-se em três subcategorias: confirmação de expectativa, pronunciamento e endosso (Martin; White, 2005, p. 121). A confirmação de expectativa é utilizada para reforçar o alinhamento de opinião entre o autor do texto e o leitor partindo do pressuposto de que os valores são compartilhados no contexto comunicativo. Essa categoria, por sua vez, abrange duas outras: a afirmação, quando escritor e leitor se encontram completamente alinhados em seus posicionamentos diante uma proposição de “senso comum” no qual a concordância pode ser dada como certa (Martin; White, 2005, p. 123) e a concessão,

que se caracteriza por meio da apresentação de um ponto de solidariedade entre escritor e leitor, com vozes alternativamente dialógicas, ainda que se utilize um recurso de contraexpectativa em seguida (Martin; White, 2005, p. 125). Os recursos de pronunciamento abrangem formulações que envolvem ênfases autorais (Martin; White, 2005, p.127), intervenções explícitas do autor para marcar seu posicionamento de forma clara e enfática. Ao fazer uso de recursos que evidenciam o endosso o autor do texto busca validar seu posicionamento em fontes externas. Essa validação é feita por meio de processos verbais que indicam que houve um ato de produção de sentido no qual o autor do texto se apoia para presumir a validade da informação (Martin; White, 2005, p. 126).

Quando o autor do texto faz uso da categoria de expansão dialógica ele abre espaço para a negociação de significados e reconhece que a sua voz é apenas uma dentre tantas outras. A expansão dialógica realiza-se léxico-gramaticalmente por meio de duas subcategorias: entretenimento e atribuição. Os recursos de entretenimento fundamentam-se na subjetividade do autor e realizam-se por meio de modalizações (Martin; White, 2005). Ao escolher recursos de atribuição o autor do texto não se compromete diretamente com a proposição apresentada indicando que a informação é de outra pessoa ou instituição. A atribuição pode desdobrar-se em outras duas subcategorias: reconhecimento e distanciamento. Os recursos de reconhecimento demonstram alinhamento do autor em relação à posição de valor apresentada no texto (Vian Jr.; Souza; Almeida, 2010, p. 37). Ao fazer uso dos recursos de distanciamento o autor do texto reconhece a existência de uma voz externa, mas não se compromete com essa proposição abrindo espaço para o diálogo com o leitor.

O subsistema de engajamento oferece uma estrutura analítica eficaz para compreender como as escolhas linguísticas do autor organizam o espaço dialógico no texto. Ao explorar as categorias de contração e expansão dialógica é possível identificar quais são os recursos semânticos mobilizados pelo autor do texto para construir seu posicionamento, negociar sentidos e estabelecer vínculos com o leitor.

Concluídas as reflexões teóricas que fundamentam este estudo, a seção seguinte apresenta os procedimentos metodológicos adotados para a análise do *corpus* selecionado.

METODOLOGIA

Este estudo é de base qualitativa de viés interpretativista, dados numéricos foram utilizados apenas para identificar recorrências, quando necessário. Surgiu como um desafio no contexto acadêmico, durante os estudos de aprofundamento sobre o Sistema de Avaliatividade, proposto por Martin e White (2005), cuja base teórica está fundamentada nos pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). Partindo da premissa de que a análise de notícias esportivas, tanto as que antecipam um acontecimento quanto as que relatam seus desdobramentos, pode

contribuir para a compreensão do subsistema de engajamento na construção do posicionamento dialógico do jornalista, este estudo selecionou dois textos publicados no portal GZH, jornal digital mantido pelo Grupo RBS e principal plataforma de notícias do grupo no Rio Grande do Sul, para análise. Os textos, ambos escritos por Souza (2025), foram veiculados entre os dias 16 e 18 de agosto de 2025 e compõem o *corpus* desta pesquisa.

Para fins de organização e referência ao longo deste estudo, foi elaborado um sistema de codificação para distinguir os dois tipos de notícias esportivas analisadas: aquela que aborda um evento futuro e aquela que trata dos desdobramentos desse mesmo evento já passado (Quadro 1).

Quadro 1 – Códigos de referência para as notícias analisadas

Título da Notícia	**Data de Publicação**	**Dia da Semana**	**Abordagem**	**Código**
Voto de confiança Em busca de um belo horizonte	16 e 17 de agosto de 2025	Sábado e domingo	Notícia esportiva que aborda evento futuro	NEF
Novo fôlego Virada em BH para virada de chave no ano	18 de agosto de 2025	Segunda-feira	Notícia esportiva que aborda o desdobramento desse evento	NED

Fonte: elaborado pelas autoras.

Em NEF o autor do texto escreve sobre o jogo entre Grêmio, time do Rio Grande do Sul, contra o Atlético, time de Minas Gerais, previsto para acontecer no domingo, dia 17 de agosto de 2025, às 16h, em Belo Horizonte, no estádio Arena do Galo. Nesse texto, o autor compara o desempenho do técnico Gustavo Quinteros, que comandou a equipe gremista no primeiro turno dos jogos do Brasileirão[3], e do técnico Mano Menezes, que assumiu o comando do time no returno, fazendo suposições sobre as táticas que poderão ser adotadas para o jogo previsto para acontecer no domingo.

Em NED, o autor do texto escreve sobre os resultados do jogo entre Grêmio e Atlético-MG, no qual o time gremista venceu o adversário por 3 a 1. Também avalia o desempenho da equipe gremista no decorrer do jogo.

Procedimentos de análise

Cada um dos textos selecionados para análise foi dividido em sentenças. Em seguida, procedeu-se à marcação e classificação das ocorrências de monoglossia e de heteroglossia

(contração e expansão dialógica) de acordo com as categorias léxico-gramaticais presentes. Com base nessa etapa, realizou-se o mapeamento quantitativo das ocorrências, com o objetivo de identificar quais subcategorias são mobilizadas pelo jornalista em cada texto para marcar seu posicionamento e engajar-se à voz de outrem.

O cômputo dessas ocorrências foi realizado manualmente a partir da totalidade de sentenças contabilizadas como monoglóssicas ou heteroglóssicas em cada uma das notícias. Por último, fez-se a interpretação dos dados obtidos, relacionando-os aos propósitos de cada texto. Ressalta-se que esta análise está centrada exclusivamente no posicionamento da voz autoral do jornalista em relação às suas próprias proposições e às proposições das vozes não autorais inseridas na notícia.

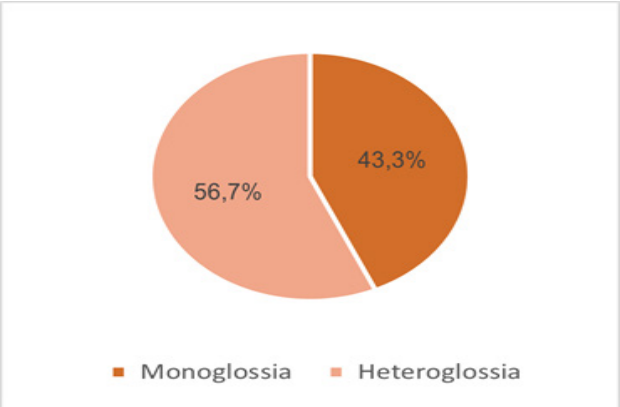
A seção seguinte é dedicada à apresentação e discussão dos resultados obtidos nesses procedimentos, primeiramente por meio da exposição dos percentuais evidenciados e, na sequência, por meio de exemplos extraídos do *corpus* previamente selecionado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As duas notícias esportivas analisadas têm como foco o jogo entre o Grêmio e o Atlético-MG. Na notícia esportiva que aborda evento futuro (NEF), o jornalista faz comparações entre a atuação do time gremista no primeiro turno (sob o comando do técnico Gustavo Quinteros) e no returno (sob o comando do técnico Mano Menezes) do campeonato brasileiro de futebol (Brasileirão), reconhecendo semelhanças e diferenças. Na sequência, aponta possíveis escalações de jogadores que poderão ser feitas pelo técnico para o jogo que acontecerá no domingo.

Em NEF, observa-se uma leve predominância de passagens heteroglóssicas: dos 30 períodos analisados, 17 apresentaram heteroglossia e 13, monoglossia (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Posicionamento Dialógico em NEF



Fonte: elaborado pelas autoras com base nas análises.

Esse resultado evidencia que o jornalista, ao longo do texto, realiza interpretações que poderão ou não se confirmar após a realização do jogo, revelando, aparentemente, solidariedade com o leitor e mantendo o espaço discursivo aberto a diferentes possibilidades. A heteroglossia convida o leitor a participar das discussões, avaliar as possibilidades e formar sua própria opinião, o que pode perfeitamente ser feito antes da ocorrência de um evento, o jogo entre Grêmio e o Atlético – MG, na Arena do Galo, em Belo Horizonte, neste contexto de estudo.

A seguir, apresentam-se exemplos de passagens monoglóssicas presentes em NEF.

> Exemplo 1
>
> O então técnico gremista Gustavo Quinteros foi para a partida pressionado pela derrota nas finais do Gauchão.

> Exemplo 2
>
> O Tricolor vai a Belo Horizonte com a pressão externa ganhando força por melhores resultados.

Nos exemplos 1 e 2 o jornalista posiciona-se de forma assertiva não levando em consideração posições diferentes da sua. Ao não abrir espaço para discussões de outros posicionamentos, o jornalista atribuiu ao fato enunciado características de verdade única e absoluta, o que configura a monoglossia.

Ao contrário disso, ou seja, quando o falante/escritor considera outra(s) voz(es), inserindo-a(s) em seu texto com o propósito de alinhar-se ou não a ela(s) produz-se um enunciando de natureza heteroglóssica.

O Quadro 2 apresenta a porcentagem de ocorrência dos recursos heteroglóssicos identificados na notícia sobre o evento futuro (NEF).

Quadro 2 - Mapeamento dos recursos heteroglóssicos identificados em NEF

NEF	Expansão Dialógica			Contração Dialógica					Total
	Entretenimento	Atribuição		Refutação		Ratificação			
		Reconhecimento	Distanciamento	Negação	Contra-expectativa	Confirmação – expectativa	Pronunciamento	Endosso	
Total Parcial	3	4	0	5	5	0	0	0	17

%	17,6%	23,4%	0%	29,5%	29,5%	0%	0%	0%	100%
Total absoluto	7			10					
%	41%			59%					100%

Fonte: elaborados pelas autoras com bases nas análises.

O Quadro 2 mostra que, na notícia sobre evento futuro, os sentidos de expansão dialógica ocorrem por meio das subcategorias de entretenimento e atribuição reconhecimento. O exemplo 3 ilustra a ocorrência da subcategoria entretenimento presente no texto (itálico).

> Exemplo 3
>
> Em BH, Mano *deve* apostar em um sistema de marcação mais reforçado, com três volantes.

No exemplo 3, o uso do modal "deve", em "deve apostar", indica uma possibilidade de atuação do técnico para o jogo em Belo Horizonte, com o objetivo de melhorar o desempenho da equipe. Essa formulação, ao mesmo tempo em que sugere uma expectativa de ação do técnico, não exclui a existência de outros posicionamentos.

O uso da subcategoria de atribuição reconhecimento é ilustrado nos exemplos 4 e 5.

> Exemplo 4
>
> - A forma de jogar é completamente diferente na comparação com o jogo do primeiro turno. O Grêmio de Quinteros sofria por se expor demais, adiantar a marcação e levar contra-ataques. O Grêmio de Mano tem uma proposta mais defensiva, de linhas baixas, mas nem assim é seguro. Os números de gols sofridos com Quinteros e Mano são bem parecidos, inclusive - *diz o analista tático de GZH Cristiano Munari.*

> Exemplo 5
>
> Só um resultado muito fora do ordinário, como uma goleada, *segundo fontes ouvidas por ZH*, poderia mudar essa posição.

No exemplo 4, observa-se o uso explícito da subcategoria de atribuição reconhecimento. Essa estratégia transfere a responsabilidade enunciativa para uma fonte externa, neste caso, "o analista tático de GZH, Cristiano Munari". O jornalista emprega o processo verbal "diz" como marcador linguístico que introduz a proposição, sinalizando que o conteúdo veiculado não é

de sua autoria, mas sim atribuído a outra voz socialmente reconhecida (Cristiano Munari), sugerindo alinhamento do jornalista com o conteúdo apresentado. No exemplo 5, o jornalista utiliza-se da circunstância de ângulo "segundo fontes ouvidas por ZH" para fazer a introdução da voz externa ilustrando outra forma de materializar essa subcategoria no texto.

O emprego da subcategoria de atribuição reconhecimento pode revelar o posicionamento do jornalista em consonância com as vozes externas que ele escolhe trazer para dentro do texto. Ao delegar a responsabilidade enunciativa às fontes identificadas, o jornalista não apenas amplia a heterogeneidade discursiva, mas também sinaliza um possível alinhamento com essas vozes. Esse recurso, ao mesmo tempo em que pode conferir legitimidade à informação apresentada, mascara a construção de uma imagem de imparcialidade na publicação da notícia.

A análise revela, também, que, no conjunto de recursos linguísticos pertencentes à categoria de contração dialógica, o jornalista recorreu exclusivamente àqueles pertencentes à subcategoria refutação. Essas escolhas podem evidenciar uma postura enunciativa do jornalista voltada à contestação de outras vozes ou posicionamentos. O uso da subcategoria de refutação negação é ilustrado nos exemplos 6 e 7.

Exemplo 6

O técnico *não* evitou eliminações nas copas e vem da derrota para o Sport, lanterna do Brasileirão.

Exemplo 7

Com o Galo em meio às oitavas da Copa Sul-Americana, o técnico Cuca avalia se fará ou *não* preservações no time.

No nível da léxico-gramática, a subcategoria refutação negação realiza-se por meio do uso do Adjunto de negação "não" em todas as ocorrências presentes no texto. No exemplo 6, o uso desse recurso pode enfraquecer a imagem do técnico do Grêmio que não foi capaz de "evitar eliminações nas copas". Essa crítica é reforçada por meio de um dado negativo (derrota do time gremista para o Sport). No exemplo 7, o jornalista refuta a possibilidade de uma ação esperada (a preservação de jogadores no time do Galo). Ao criar tensão e provocar incerteza, afasta a ideia de que a estratégia para o jogo já está definida.

No que tange à subcategoria refutação contraexpectativa, identificou-se o emprego de diferentes recursos léxico-gramaticais, conforme evidenciam os exemplos 8, 9 e 10.

Exemplo 8

Muita coisa mudou no Grêmio desde o jogo do primeiro turno, vencido pelo Tricolor por 2 a 1, *mas* ainda há situações parecidas.

Exemplo 9

Mudanças, *no entanto*, que ainda não melhoraram o desempenho do time na comparação com a estreia do Brasileirão.

Exemplo 10

E *mesmo com uma eventual derrota*, a expectativa é de que o técnico seja mantido no cargo.

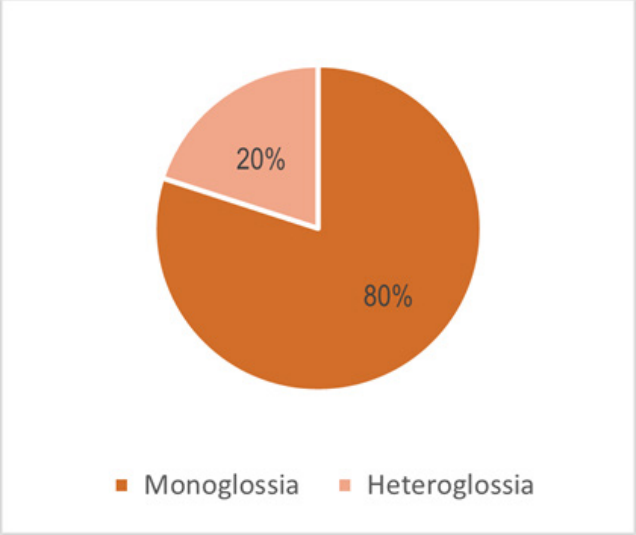
No exemplo 8, o jornalista gera a expectativa em seu leitor de que com tantas mudanças (dentre elas a troca do técnico) tudo estaria diferente no time. Na sequência, essa expectativa é quebrada pois "ainda há situações parecidas" (pressão externa). Essa construção objetiva mostrar para o leitor que as transformações realizadas no time não foram suficientes para provocar as mudanças esperadas. No exemplo 9, a contraexpectativa se dá por meio da locução conjuntiva "no entanto" que introduz no texto o significado de adversidade e pode contribuir para a construção de uma crítica, por parte do jornalista, ao time do Grêmio. "Mudanças" pressupõe melhorias - no entanto - as mudanças feitas não alteraram o desempenho do time gremista. Já no exemplo 10, o jornalista usa a contraexpectativa para surpreender o leitor, visto que "derrotas" costumam levar os técnicos de futebol à demissão, porém o técnico do Grêmio deveria, para o jornalista, continuar no cargo mesmo que o time saísse derrotado do próximo jogo.

A partir das análises realizadas, é possível evidenciar em NEF que o jornalista mantém uma postura dialógica equilibrada estabelecendo certo grau de solidariedade com o leitor o que pode simbolizar uma estratégia de engajamento. No entanto, o predomínio da categoria de contração dialógica – refutação pode indicar que o jornalista reconhece a existência de outros posicionamentos, mas não concorda com eles. Essa escolha linguística revela uma postura dialógica que busca reafirmar sua própria perspectiva, limitando o espaço para vozes divergentes.

Já na notícia esportiva que aborda o desdobramento do evento (NED), publicada no dia seguinte ao jogo entre Grêmio e Atlético-MG, o jornalista divulga a vitória do Grêmio por 3 a 1, avalia a atuação do time gremista como algo que "não foi brilhante" e considera o empenho dos jogadores em mostrar "segurança" e "muita entrega" na marcação do adversário.

Em NED, observa-se a predominância de passagens monoglóssicas. Dos 35 períodos analisados, 28 apresentam monoglossia e apenas 7 heteroglossia conforme ilustrado no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Posicionamento Dialógico em NED



Fonte: elaborado pelas autoras com base nas análises.

A predominância de passagens monoglóssicas em NED pode ser justificada pelo fato de a notícia abordar um acontecimento já concluído, concreto e verificável para o leitor. Esse posicionamento do autor do texto pode estar associado à concepção de que o bom jornalismo, o jornalismo sério deve estar "fundamentado na imparcialidade, na objetividade e na veracidade da informação" (Lage, 2001, p. 34). No entanto, deve-se considerar que, ao organizar e selecionar os acontecimentos no texto, "o jornalista deixa inevitavelmente interferirem fatores subjetivos" (Lage, 2001, p. 35). No contexto de NED, o jornalista não abre espaço para o diálogo, reforçando sua autoridade discursiva e a credibilidade da cobertura do evento. Assim, posiciona-se em uma perspectiva informativa, na qual não há necessidade de negociar sentidos, mas apenas de comunicar os fatos.

São exemplos de passagens monoglóssicas em NED:

Exemplo 11

As conversas da semana deram resultado.

Exemplo 12

De virada, na Arena do Galo, o Grêmio buscou a vitória sobre o Atlético-MG por 3 a 1 ontem.

Nesses exemplos, a monoglossia materializa-se por meio de afirmações assertivas, nas quais o jornalista pressupõe um alinhamento prévio com o leitor. Dessa forma, a validade da

afirmação é apresentada como um dado naturalizado, que dispensa negociações provocando o fechamento dialógico. Em contrapartida a esse fechamento dialógico, a presente análise também identifica excertos em que há abertura a outras vozes; nesse sentido, o Quadro 3 detalha a incidência dos recursos heteroglóssicos presente em NED.

Quadro 3 - Mapeamento dos recursos heteroglóssicos identificados em NED

NED	Expansão Dialógica			Contração Dialógica					Total
		Atribuição		*Refutação*		*Ratificação*			
	Entretenimento	Reconhecimento	Distanciamento	Negação	Contra-expectativa	Confirmação - expectativa	Pronunciamento	Endosso	
Total Parcial	0	1	1	1	3	0	0	1	7
%	0%	14,3%	14,3%	14,3%	42,8%	0%	0%	14,3%	100%
Total absoluto	2			5					
%	28,6%			71,4%					

Fonte: elaborado pelas autoras com base nas análises.

A partir da análise do Quadro 3, é possível observar que a categoria de expansão dialógica se realiza no texto por meio das subcategorias atribuição reconhecimento e atribuição distanciamento, identificadas em apenas uma ocorrência cada, conforme ilustram os exemplos *13 e 14*, respectivamente (grifadas em itálico).

> Exemplo 13
>
> -Continuo pensando a mesma coisa da semana passada. Precisamos evoluir como equipe, como trabalho. E só dá para fazer isso vencendo. O jogo de hoje traz essa coisa boa. De ver novamente algo que fizemos, e de que nos orgulhamos de fazer bem feito - *analisou Mano após a partida*.

> Exemplo 14
>
> O zagueiro *alegou* ter sofrido uma cotovelada do centroavante.

No exemplo 13, a subcategoria de atribuição reconhecimento fica evidente por meio da reprodução direta das palavras do técnico Mano introduzidas pelo processo verbal “analisou”. Essa estratégia atribui explicitamente ao treinador a autoria das opiniões expressas, conferindo legitimidade e credibilidade às suas declarações. No exemplo 14, a subcategoria de atribuição

distanciamento realiza-se por meio do processo verbal “alegou”, que introduz no texto a versão apresentada pelo zagueiro sobre o ocorrido sem que o jornalista a valide. O uso desse recurso revela que o jornalista mantém distância em relação à informação, evitando confirmar a veracidade da acusação, permitindo que o leitor tire suas próprias conclusões sobre o fato.

No que tange à categoria de contração dialógica em NED, a análise feita evidenciou a presença das subcategorias de refutação e ratificação. A subcategoria de refutação emerge no texto por meio das subcategorias de refutação negação e refutação contraexpectativa ilustradas nos exemplos 15 e 16, respectivamente (grafadas em itálico).

Exemplo 15

Atuação *não* foi brilhante.

Exemplo 16

Mas a equipe mostrou segurança, em uma tarde de muita entrega dos jogadores na marcação em Belo Horizonte, e Mano Menezes ganha sobrevida com o resultado e a perspectiva de contar com reforços no meio-campo.

A análise do texto revela que as subcategorias de refutação negação e refutação contraexpectativa são léxico-gramaticalmente realizadas no texto por meio dos recursos linguísticos “não” e “mas”, respectivamente, em todas as ocorrências. O uso da subcategoria de refutação negação, no exemplo 15, sugere que o jornalista invalida as expectativas do leitor de que o jogo tenha sido “brilhante”. No exemplo 16, o uso da subcategoria de refutação contraexpectativa, materializada por meio do recurso linguístico “mas”, suaviza o impacto negativo do desempenho dos jogadores em campo em contraste com o resultado positivo apresentado no final do jogo.

A subcategoria de ratificação evidencia-se no texto por meio da utilização de recurso de endosso ilustrado - em itálico - no exemplo 17.

Exemplo 17

Depois de uma semana tensa, com protesto violento de torcedores no embarque a Minas, time de Mano Menezes *mostrou* capacidade de reação ao vencer o Atlético-MG por 3 a 1.

A subcategoria de ratificação endosso emerge realizada no texto por meio do processo verbal “mostrou”, que revela uma avaliação positiva feita pelo jornalista para o time de Mano

Menezes. O jornalista não atribui essa avaliação a outra fonte, nem se distancia dela, ao contrário, assume e endossa seu posicionamento diante do fato observado em campo. O uso dessa subcategoria, nesse contexto, reforça a legitimidade da vitória tão esperada por todos: técnico, jogadores e torcedores, alinhando o discurso do jornalista às expectativas da torcida.

As análises realizadas permitem evidenciar que em NED, além de as passagens heteroglóssicas serem menos recorrentes, a categoria contração dialógica é utilizada pelo jornalista com mais recorrência limitando o espaço para outras vozes. Esse posicionamento pode significar uma estratégia para a construção da confiança e credibilidade da notícia.

Com base nos resultados apresentados e discutidos, na próxima seção apresentam-se as considerações finais, sintetizando os aspectos mais relevantes revelados neste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por objetivo investigar, por meio do Sistema de Avaliatividade - com foco no subsistema de engajamento - o posicionamento da voz autoral em duas notícias esportivas: uma que aborda um evento futuro (NEF), o jogo entre o Grêmio e o Atlético-MG que aconteceria no domingo, em Belo Horizonte, na Arena do Galo; e outra que apresenta o desdobramento desse mesmo evento (NED), mostrando o resultado positivo para o time gremista que venceu seu adversário por 3 a 1.

Ao concluir as análises, foi possível evidenciar que, em NEF, o jornalista faz uso de monoglossia e heteroglossia de forma equilibrada assumindo um posicionamento dialógico moderado, indicando alinhamento com seu leitor e certa abertura dialógica no tratamento do conteúdo noticioso. Porém, ao mesmo tempo, reduz o potencial dialógico do texto fazendo uso da categoria contração por meio da subcategoria refutação.

Em NED, a predominância de passagens monoglóssicas pode indicar uma tentativa de construir autoridade e objetividade, apresentando os fatos como inquestionáveis e consensuais, visto que o evento já aconteceu. Dessa forma, evidencia-se o fechamento do espaço dialógico, ou seja, o texto não reconhece outras perspectivas ou possibilidades interpretativas e o jornalista assume um posicionamento de narrador confiável, que relata os fatos de forma direta e assertiva. Esse posicionamento pode indicar uma estratégia para reforçar a credibilidade e a transparência da informação veiculada. Evidencia-se, ainda, que, ao recorrer a passagens heteroglóssicas, o jornalista mobiliza principalmente as subcategorias de contração dialógica, refutação (negação e contraexpectativa) e de ratificação (endosso). Tal escolha revela o uso estratégico de outras vozes no discurso, com o objetivo de reforçar o posicionamento argumentativo, uma vez que, mesmo em notícias, tidas como imparciais, é possível a presença da opinião do jornalista.

Assim, as análises das duas notícias esportivas revelam semelhanças e diferenças no uso dos recursos do subsistema de engajamento. No que tange ao uso da heteroglossia, evidenciou-se que ambas recorrem estrategicamente à categoria de contração dialógica, especialmente à refutação, para reforçar o posicionamento do jornalista. No entanto, enquanto a NEF apresenta equilíbrio entre passagens de monoglossia e heteroglossia, sugerindo uma abertura dialógica moderada, a NED se caracteriza pela predominância de passagens monoglóssicas, indicando fechamento do espaço dialógico e construção de um texto objetivo e assertivo, o que pode indicar uma caraterística de notícias esportivas que apresentam o desdobramento de um evento.

REFERÊNCIAS[1]

ALSINA, M. R. **A construção da notícia**. Tradução de Jacob A. Pierce – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1982.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6, ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BORELLI, V. **Jornalismo como atividade produtora de sentidos**. Biblioteca Online de Ciências da Comunicação. Portugal, 2005. p.1-11.

HALLIDAY, M. **An Introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold 1985.

HALLIDAY, M. **An Introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. C. **An introduction to functional grammar**. 3nd. ed. London: Hodder Education, 2004.

HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, C.M.I.M. **An Introduction to Functional Grammar**. 4. ed. London: Arnold, 2014.

LAGE, N. **Ideologia e técnica da notícia**. Florianópolis: Insular, da UFSC, 3ª ed., 2001.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. **The language of evaluation**: appraisal in English. London: Palgrave, 2005.

SOUZA; M.; **Voto de confiança** – Em busca de um belo horizonte. Zero Hora. Porto Alegre, 16 e 17 de ag. de 2025. Caderno de Esportes. Disponível em: https://flipzh.clicrbs.com.br/jornal-digital/pub/gruporbs/?numero=20250816&edicao=31215#page/22 Acesso em: 14/01/2026.

1 [1] No original: "*appraisal is one of three major discourse semantic resources construing interpersonal meaning*"
[2] No original: "*involves evaluations of semiotic and natural phenomena, according to the ways in which they are valued or not in a given field*."
[3] O Brasileirão é o nome popular da Série A do Campeonato Brasileiro de Futebol, a principal competição entre clubes de futebol do Brasil. Nessa competição, os 20 melhores clubes do Brasil disputam o título nacional. Desde 2003, o campeonato é decidido no sistema de todos contra todos, em turno e returno. Quem somar mais pontos após as 38 rodadas é o campeão. Os quatro times que terminam nas últimas posições (17º ao 20º) são rebaixados para a Série B, enquanto os quatro melhores da Série B sobem para a Série A. Disponível em: https://www.cbf.com.br/futebol-brasileiro/tabelas/campeonato-brasileiro/serie-a/2026 Acesso em: 14/01/2026.

SOUZA; M.; **Novo fôlego** – Virada em BH para virada de chave no ano. Zero Hora. Porto Alegre, 18 de ag. de 2025. Caderno de Esportes. Disponível em: https://flipzh.clicrbs.com.br/jornal-digital/pub/gruporbs/?numero=20250818&edicao=31221#page/21 Acesso em: 14/01/2026.

VIAN JR., O.; SOUZA, A. A.; ALMEIDA, F. S. D. P. (Org). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa**: estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

WHITE, P. R. R. **Telling media tales**: the news story as rhetoric. Sydney: University of Sydney, 2004.

VOLOŠINOV, V. N. **Marxism and the Philosophy of Language**. Translated by Ladislav Matejka and I. R. Titunik. New York: Seminar Press, 1973.

LITERATURA EM MOVIMENTO: LEITURA, ESCRITA E FORMAÇÃO NO CLUBE GRAFIAS

Priscila Freitas Teixeira
Graduanda (UFC)

Pollyanne Bicalho Ribeiro
Doutora (UFC)

INTRODUÇÃO

A formação do leitor literário na escola contemporânea constitui um dos maiores desafios da educação básica, sobretudo em um contexto no qual a leitura, muitas vezes, é reduzida a uma prática utilitária e avaliativa. Distante de experiências estéticas significativas, o texto literário tende a ser trabalhado como objeto de cobrança, interpretação técnica ou exigência curricular, o que fragiliza a construção de vínculos afetivos e críticos entre o estudante e a literatura. Diante desse cenário, torna-se imprescindível repensar as práticas pedagógicas voltadas à leitura, buscando estratégias que promovam envolvimento, diálogo e autoria.

Nessa direção, os clubes de leitura configuram-se como espaços privilegiados de mediação literária, pois deslocam o foco da obrigatoriedade para a experiência compartilhada. Ao promover rodas de conversa, escuta ativa e produção criativa, tais iniciativas contribuem para o desenvolvimento do letramento literário, compreendido por Cosson (2018) como um processo sistemático de inserção do sujeito nas práticas sociais da literatura. Assim, a leitura deixa de ser mera decodificação e passa a ser entendida como prática cultural, estética e formativa. Ainda, a concepção freireana de educação reforça essa perspectiva ao defender a leitura como ato de liberdade e emancipação (Freire, 1996). Para o autor, ler implica interpretar o mundo e posicionar-se diante dele, em um movimento que articula palavra e realidade. Nesse sentido, fomentar práticas literárias na escola significa possibilitar que os estudantes ampliem sua capacidade crítica, reconheçam-se como produtores de sentido e participem ativamente da construção de saberes.

É nesse horizonte que se insere o clube de leitura *Grafias*, desenvolvido na Escola Estadual de Educação Profissional Joaquim Antônio Albano, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O projeto foi estruturado como um espaço semanal dedicado à leitura de obras da literatura brasileira — especialmente contos, crônicas e poemas — e à produção autoral dos estudantes, inspirada nos textos discutidos coletivamente. A proposta buscou não apenas incentivar o gosto pela leitura, mas também consolidar um ambiente de formação estética, expressão criativa e pertencimento.

A partir dessa experiência, este artigo procura responder à seguinte questão: em que medida a organização de um clube de leitura no contexto escolar pode contribuir para o fortalecimento da formação leitora, o desenvolvimento da escrita literária e a construção de um espaço formativo pautado no diálogo e na humanização? Como objetivo geral, pretende-se analisar as contribuições do clube *Grafias* para o letramento literário e para a formação dos estudantes participantes. Como objetivos específicos, busca-se: (i) descrever a organização metodológica dos encontros; (ii) examinar o papel da mediação realizada pelos bolsistas do PIBID; (iii) refletir sobre os impactos observados na relação dos alunos com a leitura e a escrita; e (iv) discutir as implicações da experiência para a formação inicial docente.

A relevância deste estudo reside na articulação entre prática pedagógica e formação acadêmica, evidenciando o potencial de projetos de iniciação à docência para a construção de experiências significativas no ambiente escolar. Além disso, ao problematizar o lugar da literatura na escola, o trabalho contribui para o debate sobre metodologias que valorizem a dimensão estética e humanizadora da educação. Metodologicamente, trata-se de um relato de experiência com abordagem qualitativa e caráter descritivo-analítico, fundamentado em registros das atividades realizadas, observações sistemáticas e produções textuais dos estudantes. Como já mencionado, a análise dialoga principalmente com as contribuições de Paulo Freire (1996) e Rildo Cosson (2018), cujas reflexões sustentam a compreensão da leitura como prática formativa e emancipatória.

Ao sistematizar essa experiência, pretende-se não apenas descrever uma prática pedagógica, mas refletir criticamente sobre seus alcances formativos, analisando como espaços de mediação literária podem contribuir para a humanização do ensino, o fortalecimento da autoria estudantil e a consolidação da escola como território de escuta, sensibilidade e produção de sentidos. Desse modo, o artigo organiza-se em quatro seções: inicialmente, apresenta-se a fundamentação teórica que sustenta a discussão; em seguida, descreve-se o percurso metodológico e o contexto de implementação do clube *Grafias;* posteriormente, analisam-se as ações desenvolvidas e os impactos observados; por fim, são tecidas as considerações finais, nas quais se apontam contribuições, limites e possibilidades futuras da proposta.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: LITERATURA E FORMAÇÃO HUMANA

A literatura ocupa lugar singular na formação humana por possibilitar ao sujeito a ampliação de sua experiência simbólica e a construção de sentidos sobre si e sobre o mundo. Diferentemente de textos de caráter meramente informativo, o texto literário mobiliza dimensões estéticas, afetivas, éticas e imaginativas, instaurando um espaço de encontro entre linguagem e experiência. Ao narrar conflitos, desejos, memórias e inquietações, a literatura oferece ao leitor a oportunidade de reconhecer-se nas palavras do outro e, simultaneamente,

de confrontar-se com perspectivas diversas da sua. Nesse processo, a leitura literária contribui para o desenvolvimento da sensibilidade, da empatia e da capacidade reflexiva. Ao acompanhar trajetórias de personagens, o leitor vivencia simbolicamente dilemas morais, tensões sociais e conflitos existenciais, exercitando a compreensão da complexidade humana. Tal experiência não se restringe ao entretenimento; ela constitui um exercício formativo que amplia horizontes e favorece o amadurecimento intelectual e emocional.

Além disso, a literatura possibilita a construção de repertório cultural e linguístico. Ao entrar em contato com diferentes estilos, registros e recursos expressivos, o estudante amplia seu domínio da linguagem e desenvolve maior consciência sobre os usos estéticos da palavra. Essa ampliação repercute diretamente na sua capacidade de expressão oral e escrita, fortalecendo sua autonomia discursiva. Nesse sentido, a literatura atua como espaço de experimentação linguística, no qual o sujeito aprende não apenas a compreender textos, mas também a produzir sentidos com maior refinamento e criatividade.

Outro aspecto relevante refere-se à constituição da subjetividade. A leitura literária permite que o estudante reflita sobre sua própria identidade, seus valores e suas experiências, articulando-as com os universos ficcionais apresentados nas obras. Ao identificar-se ou distanciar-se das narrativas, o leitor constrói interpretações que dialogam com sua história de vida, consolidando um processo de autoconhecimento. Assim, a literatura não apenas informa, mas forma — no sentido de colaborar para a construção de um sujeito crítico e sensível. No âmbito escolar, entretanto, a literatura nem sempre é vivenciada sob essa

Letramento literário e mediação pedagógica

O conceito de letramento literário, desenvolvido por Rildo Cosson (2018), amplia a compreensão tradicional de leitura ao enfatizar que o contato com a literatura envolve práticas sociais específicas. Ler literatura implica reconhecer suas convenções, seus modos de construção de sentido e sua dimensão estética. Dessa forma, o letramento literário não se restringe à decodificação textual, mas pressupõe a inserção do sujeito em uma comunidade interpretativa que compartilha saberes, valores e repertórios culturais. Cosson destaca que a formação do leitor literário exige planejamento didático e mediação qualificada. A proposta da sequência básica, composta por motivação, introdução, leitura e interpretação, evidencia que a experiência literária precisa ser cuidadosamente conduzida para que o estudante se envolva ativamente no processo. A motivação desperta o interesse e estabelece conexões com o universo do aluno; a introdução contextualiza a obra; a leitura promove o contato direto com o texto; e a interpretação possibilita a construção coletiva de sentidos.

Nesse percurso, a mediação docente desempenha papel estruturante. O professor atua como facilitador do diálogo entre texto e leitor, estimulando questionamentos, comparações

e análises que ampliem a compreensão da obra. A prática da roda de conversa, por exemplo, constitui estratégia potente, pois democratiza a palavra e legitima diferentes interpretações. Ao compartilhar leituras, os estudantes percebem que o texto literário é polissêmico e que a construção de sentidos é processo colaborativo. Além disso, o letramento literário contribui para a consolidação da autoria estudantil. Ao compreender como os textos são construídos, o aluno passa a experimentar a escrita de forma mais consciente, apropriando-se de recursos expressivos e desenvolvendo sua criatividade. A articulação entre leitura e produção textual fortalece o vínculo com a literatura e amplia a participação do estudante nas práticas culturais da escrita.

A mediação pedagógica, portanto, não representa um complemento, mas uma condição estruturante do letramento literário. É por meio dela que o texto literário deixa de ser objeto distante ou mera exigência curricular e passa a constituir-se como experiência significativa. Ao organizar momentos de escuta, debate e reflexão, o mediador possibilita que os estudantes desenvolvam competências interpretativas mais sofisticadas e se reconheçam como sujeitos capazes de produzir sentidos.

Leitura como prática emancipatória

Compreender a leitura como prática emancipatória implica deslocá-la do campo da habilidade técnica para o âmbito da formação crítica e da participação social. Nessa perspectiva, ler não se restringe à decodificação de signos linguísticos, mas constitui um ato de interpretação do mundo. Paulo Freire (1996) afirma que a leitura da palavra é precedida pela leitura do mundo, indicando que o sujeito, antes mesmo de dominar o código escrito, já interpreta a realidade por meio de suas experiências sociais, culturais e históricas. Assim, como já destacado, o ato de ler envolve posicionamento, reflexão e consciência crítica.

Essa concepção rompe com modelos tradicionais de ensino que tratam a leitura como exercício mecânico ou instrumento de avaliação. Ao contrário, a leitura emancipatória pressupõe diálogo, problematização e construção coletiva de sentidos. O texto, nesse contexto, não é objeto fechado, mas espaço de interlocução entre autor, leitor e realidade social. Ler significa interagir criticamente com discursos, identificar perspectivas ideológicas e questionar estruturas naturalizadas. No âmbito da literatura, essa dimensão emancipatória torna-se ainda mais significativa. A obra literária, ao apresentar múltiplas vozes, conflitos e experiências humanas, amplia o horizonte de compreensão do leitor. Ao entrar em contato com narrativas que tematizam desigualdades, resistências, identidades e transformações sociais, o estudante desenvolve a capacidade de analisar criticamente o contexto em que está inserido. A literatura, portanto, não apenas sensibiliza, mas também politiza no sentido freireano do termo — isto é, forma sujeitos conscientes de sua historicidade.

Freire (1996) também enfatiza que o conhecimento se constrói na relação dialógica entre educador e educando. Não há ensino verdadeiro sem escuta, e não há aprendizagem significativa sem participação ativa do sujeito. Aplicada à leitura literária, essa perspectiva implica reconhecer o estudante como intérprete legítimo do texto. A mediação pedagógica não impõe sentidos, mas estimula a problematização, favorecendo a autonomia interpretativa. O professor, nesse cenário, atua como facilitador do diálogo, incentivando o questionamento e a reflexão crítica. Além disso, a leitura emancipatória contribui para a construção da autoria. Ao compreender os mecanismos discursivos presentes nos textos, o estudante passa a perceber-se também como produtor de linguagem. Essa consciência amplia sua capacidade de expressão e fortalece sua inserção nos espaços sociais que demandam argumentação e posicionamento. Ler criticamente, portanto, prepara o sujeito para escrever, falar e agir de forma mais consciente e participativa.

Outro aspecto relevante diz respeito à dimensão coletiva da emancipação. A leitura compartilhada, em rodas de conversa e espaços de debate, potencializa a formação crítica ao colocar em diálogo diferentes experiências e interpretações. Ao ouvir o outro, o estudante amplia sua percepção e reconhece a pluralidade de sentidos que um texto pode assumir. Essa vivência fortalece a convivência democrática e a construção de saberes colaborativos. Nesse sentido, práticas como o projeto *Grafias* configuram-se como espaços privilegiados de leitura emancipatória. Ao promover encontros em que os estudantes podem expressar suas interpretações, questionar temáticas sociais presentes nas obras e relacionar o texto à própria realidade, o clube materializa a concepção freireana de educação dialógica. A literatura deixa de ser conteúdo estanque e transforma-se em instrumento de reflexão crítica e transformação subjetiva.

Desse modo, pensar a leitura como prática emancipatória significa reconhecê-la como exercício de liberdade intelectual. Ao possibilitar que o sujeito compreenda o mundo por meio da linguagem e se posicione diante dele, a leitura literária contribui para a formação de cidadãos críticos, sensíveis e capazes de intervir na realidade. Trata-se, assim, de uma prática formativa que integra dimensão estética, ética e política, reafirmando o papel da escola como espaço de construção de autonomia e consciência social.

METODOLOGIA

A presente pesquisa insere-se no campo qualitativo, assumindo natureza descritivo-interpretativa, uma vez que se propõe a compreender processos formativos construídos no interior de uma prática social específica: o clube *Grafias.* A opção pela abordagem qualitativa fundamenta-se na compreensão de que fenômenos educacionais são atravessados por dimensões simbólicas, discursivas e subjetivas que não podem ser reduzidas a indicadores quantitativos. Conforme os pressupostos da pesquisa qualitativa em educação, interessa-nos analisar sentidos, interações e modos de apropriação da leitura literária pelos participantes, considerando a

historicidade e a singularidade das experiências vivenciadas. Nessa perspectiva, o conhecimento é produzido na relação entre pesquisador, sujeitos e contexto, assumindo caráter interpretativo e situado. A investigação orienta-se pelos fundamentos do letramento literário (COSSON, 2018), compreendido como prática que possibilita ao leitor construir sentidos, dialogar com o texto e ampliar seu repertório cultural, e pela concepção freireana de leitura como prática emancipatória (FREIRE, 1996), que entende o ato de ler como exercício crítico de compreensão do mundo. Assim, a análise não se restringe à identificação de habilidades técnicas de leitura, mas busca compreender como os estudantes mobilizam a literatura para elaborar posicionamentos, problematizar realidades e constituir-se discursivamente.

Contexto da pesquisa: Projeto *Grafias*

A pesquisa foi desenvolvida no *Grafias,* projeto de incentivo à leitura literária realizado em contexto escolar. O clube constituiu-se como espaço formativo alternativo às práticas avaliativas tradicionais, priorizando a leitura compartilhada, o diálogo interpretativo e a produção escrita autoral. Os encontros ocorreram semanalmente, às sextas-feiras, com duração média de uma hora, organizados predominantemente em formato de roda de conversa. A disposição circular dos participantes não foi apenas uma escolha logística, mas um elemento metodológico que favoreceu a horizontalização das relações discursivas, promovendo a escuta ativa e a circulação de múltiplas interpretações.

As atividades desenvolvidas incluíram momentos de leitura silenciosa e leitura oral compartilhada, debates orientados por questões problematizadoras, discussões temáticas relacionadas às obras e propostas de escrita reflexiva. Essa organização buscou articular fruição estética, análise crítica e produção de sentidos, aproximando a leitura literária da experiência social dos estudantes.

Participaram da pesquisa estudantes regularmente matriculados no Ensino Médio e integrantes do clube. A adesão ao projeto ocorreu de forma voluntária, mediante interesse e participação ativa nas atividades propostas. Para garantir o cumprimento dos princípios éticos da pesquisa em educação, a identidade dos participantes foi preservada. As produções textuais analisadas são identificadas por códigos alfanuméricos (por exemplo, E1, E2, E3), assegurando anonimato e confidencialidade. A escolha por não individualizar excessivamente os sujeitos decorre do foco analítico da pesquisa, que privilegia os processos formativos coletivos e as dinâmicas discursivas construídas no grupo, sem transformar a investigação em avaliação de desempenho individual.

Instrumentos de produção de dados

A produção dos dados ocorreu por meio de dois instrumentos principais: 1. Registros fotográficos dos encontros; 2. Produções textuais elaboradas pelos estudantes.

Os registros fotográficos foram utilizados como documentos de pesquisa, permitindo observar aspectos da materialidade da prática pedagógica, tais como organização espacial, expressões corporais, dinâmicas de interação e níveis de engajamento dos participantes. A fotografia, nesse contexto, não assume caráter meramente ilustrativo, mas constitui-se como fonte documental capaz de revelar dimensões não verbais da experiência formativa.

As produções textuais, por sua vez, configuram o corpus central da análise. Elaboradas após momentos de leitura e debate, essas produções possibilitam identificar como os estudantes interpretam as obras, estabelecem relações intertextuais, mobilizam experiências pessoais e constroem posicionamentos críticos. Tais textos são compreendidos como materializações discursivas dos processos de letramento literário em curso. A articulação entre registros visuais e textos escritos permitiu uma análise mais ampla do fenômeno investigado, contemplando tanto a dimensão interacional quanto a dimensão discursiva da prática.

É importante destacar que o estudo respeitou os princípios éticos que orientam pesquisas na área da educação, especialmente no que se refere à preservação da identidade dos participantes e ao uso responsável dos dados produzidos. Os registros fotográficos e as produções textuais foram utilizados exclusivamente para fins acadêmicos. As imagens incluídas no trabalho são acompanhadas de legenda e indicação de fonte (“Acervo da pesquisa” ou “Registro da autora”), assegurando transparência quanto à origem do material. As produções textuais são apresentadas de forma parcial e anonimizada, garantindo confidencialidade. O tratamento dos dados buscou respeitar a integridade das falas e escritos dos estudantes, evitando distorções interpretativas e mantendo fidelidade ao contexto de produção.

Procedimentos de análise

No que se refere aos registros fotográficos, procedeu-se à observação sistemática das imagens, considerando elementos como: 1. Disposição espacial e organização da roda; 2. Participação ativa dos estudantes; 3. Indícios de escuta e interação; 4. Expressões de envolvimento com a atividade.

Quanto às produções textuais, a análise concentrou-se em categorias previamente definidas, articuladas aos pressupostos de Cosson (2018) e Freire (1996): Indícios de letramento literário: apropriação de elementos narrativos, reconhecimento de estratégias discursivas, ampliação do repertório interpretativo; Marcas de autoria: presença de posicionamento, uso

de argumentos, construção de voz própria; Leitura como prática emancipatória: articulação entre texto e realidade social, problematização de temas, manifestações de consciência crítica; Engajamento discursivo: envolvimento afetivo e intelectual com a obra e participação ativa na construção de sentidos.

O procedimento analítico envolveu leitura integral das produções, identificação de recorrências e singularidades, seleção de excertos representativos e interpretação à luz do referencial teórico. O objetivo não foi classificar e hierarquizar desempenhos, mas compreender os processos formativos evidenciados nas práticas desenvolvidas.

Resultados e discussão

A implementação do clube de leitura *Grafias* possibilitou a construção de um espaço formativo voltado à leitura literária, ao diálogo interpretativo e à produção autoral dos estudantes. Ao longo dos encontros realizados na EEEP Joaquim Antônio Albano, observou-se um crescente envolvimento dos participantes com as atividades propostas, destacando que práticas mediadoras de leitura podem contribuir significativamente para o desenvolvimento do letramento literário no contexto escolar. Desde os primeiros encontros, a organização das atividades em formato de roda de conversa mostrou-se fundamental para a dinâmica do grupo. Essa disposição favoreceu a circulação da palavra entre os estudantes e possibilitou a construção de um ambiente de escuta e respeito às diferentes interpretações. Nesse espaço, os participantes puderam compartilhar percepções sobre os textos lidos, estabelecer relações com experiências pessoais e dialogar com as interpretações dos colegas, ampliando os sentidos atribuídos às obras. Tal dinâmica está em consonância com a concepção freireana de educação, na qual o conhecimento se constrói coletivamente por meio da interação entre sujeitos que refletem sobre a realidade (Freire, 1996).

Figura 1 – Encontro do clube *Grafias* organizado em roda de conversa.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

A análise dos registros fotográficos e das observações realizadas durante os encontros permitiu identificar aspectos relevantes relacionados à dinâmica das atividades e à participação dos estudantes. Um primeiro elemento observado diz respeito à disposição espacial e à organização da roda de leitura. Os encontros foram organizados em formato de círculo, estratégia que favorece a horizontalidade das interações e possibilita que todos os participantes se vejam e se escutem mutuamente. Essa organização espacial contribuiu para a criação de um ambiente mais acolhedor e participativo, estimulando o diálogo e a troca de interpretações sobre os textos literários trabalhados. Outro aspecto importante refere-se à participação ativa dos estudantes nas discussões. Durante os encontros, os alunos demonstraram interesse em comentar suas impressões sobre as leituras, compartilhar interpretações e relacionar os textos com experiências pessoais e questões sociais presentes em seu cotidiano. Esse movimento evidencia que a leitura literária, quando mediada de forma dialógica, pode favorecer processos de reflexão crítica e ampliar o repertório interpretativo dos participantes.

Também foram observados indícios de escuta e interação entre os estudantes ao longo das rodas de conversa. Os participantes demonstraram respeito às falas dos colegas, aguardando sua vez de se manifestar e dialogando com as interpretações apresentadas por outros membros do grupo. Esse processo de escuta ativa contribuiu para a construção coletiva de sentidos em torno das obras literárias, fortalecendo a dimensão colaborativa da leitura. Ademais, a atenção dedicada às leituras, as reações emocionais diante de determinados trechos dos textos e o interesse em apresentar produções autorais indicam que o clube de leitura se consolidou como um espaço significativo de aproximação entre os estudantes e a literatura.

Figura 2 – Participação e comentário de alunos.



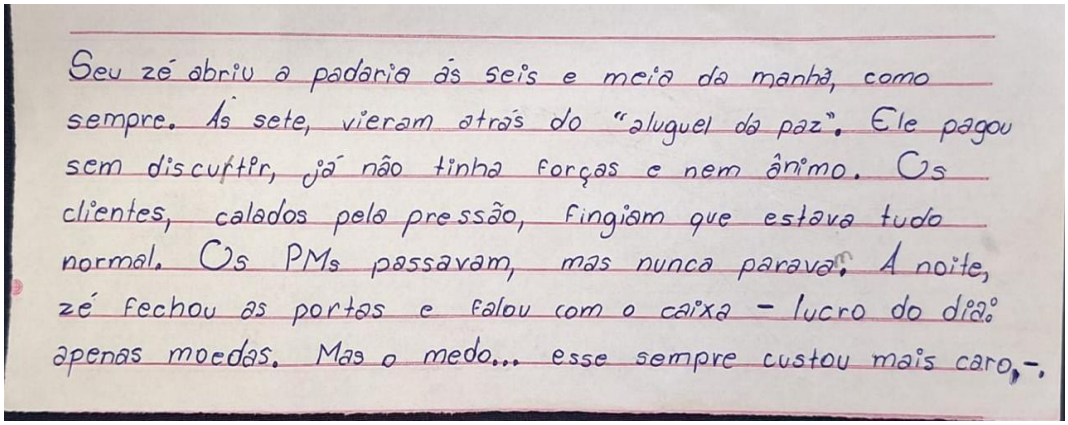
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Além da leitura compartilhada, os encontros também incluíam momentos de discussão crítica sobre os textos trabalhados. Durante essas atividades, os estudantes foram incentivados

a expressar suas interpretações, levantar questionamentos e relacionar os temas das obras com situações presentes em seu cotidiano. Esse processo contribuiu para que a leitura literária deixasse de ser percebida apenas como atividade escolar obrigatória e passasse a ser compreendida como prática cultural significativa. Ainda, mais um ponto relevante observado ao longo do projeto foi o desenvolvimento e a evolução da escrita autoral dos participantes. Após as discussões literárias, os estudantes eram convidados a produzir textos inspirados nos temas ou nas estruturas narrativas das obras trabalhadas nos encontros anteriores. As produções incluíram diferentes gêneros, como crônicas, poemas e narrativas curtas, revelando a diversidade de formas de expressão mobilizadas pelos alunos.

A leitura coletiva dessas produções constituiu um dos momentos mais significativos do clube de leitura, pois possibilitou que os estudantes compartilhassem suas experiências, sentimentos e reflexões por meio da escrita. Nesse processo, foi possível identificar marcas de autoria e criatividade nas produções apresentadas, bem como o estabelecimento de relações entre os textos literários lidos e as vivências pessoais dos participantes. Essa articulação entre leitura e produção textual dialoga com a proposta de letramento literário defendida por Cosson (2018), segundo a qual o contato com a literatura deve envolver não apenas a interpretação das obras, mas também a participação ativa do leitor nas práticas sociais da escrita.

Figura 3 – Produção textual do discente A


Seu zé abriu a padaria ás seis e meia da manhã, como sempre. Ás sete, vieram atrás do "aluguel da paz". Ele pagou sem discutir, já não tinha forças e nem ânimo. Os clientes, calados pela pressão, fingiam que estava tudo normal. Os PMs passavam, mas nunca paravam. A noite, zé fechou as portas e falou com o caixa - lucro do dia: apenas moedas. Mas o medo... esse sempre custou mais caro.-.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Em um dos encontros do grupo, foi realizada a leitura do conto "Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos", de Conceição Evaristo, obra que aborda questões relacionadas à infância, à desigualdade social e à violência presentes em determinados contextos urbanos. Após a leitura e discussão coletiva do texto, os estudantes foram convidados a produzir narrativas curtas inspiradas nas temáticas trabalhadas durante o encontro para apresentar no encontro seguinte. Sendo assim, a figura 3 apresenta uma das produções elaboradas por um

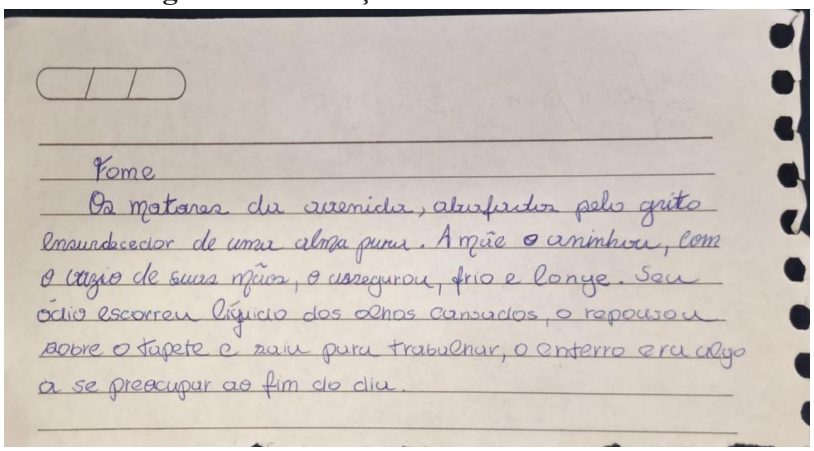
dos participantes do clube. No texto, o estudante constrói uma narrativa breve que retrata o cotidiano de um pequeno comerciante que sofre pressões relacionadas à violência urbana a partir de tensões sociais presentes no contexto narrado. Elementos como a cobrança do "aluguel da paz" e o sentimento constante de medo demonstram a capacidade do estudante de mobilizar temas sociais complexos em sua produção escrita.

A frase final do texto — "Mas o medo… esse sempre custou mais caro" — sintetiza de forma expressiva o conflito central da narrativa e enfatiza o desenvolvimento de uma escrita marcada por sensibilidade e criticidade. Tal aspecto revela que os estudantes não apenas compreenderam o texto literário discutido, mas também foram capazes de dialogar com suas temáticas por meio da produção autoral.

Esse processo revela aspectos importantes do letramento literário, uma vez que os alunos passam a participar ativamente das práticas sociais da literatura, interpretando textos e produzindo novas narrativas a partir deles. Conforme destaca Rildo Cosson, o letramento literário envolve a inserção do leitor em experiências que articulem leitura, interpretação e criação textual. Assim, ao produzir suas próprias histórias, os estudantes ampliam sua relação com a literatura e desenvolvem maior autonomia discursiva.

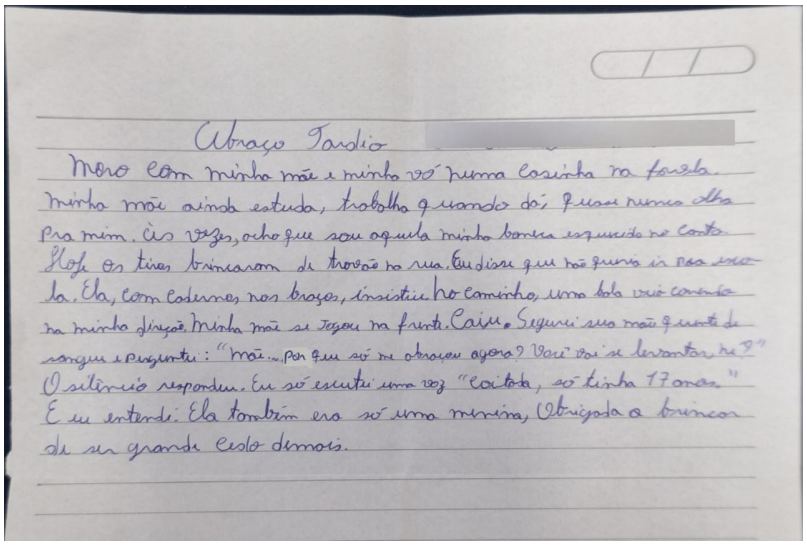
Além da atividade desenvolvida com base no texto de Evaristo, destacam-se ainda as atividades inspiradas na leitura do conto "Aqueles dois", de Caio Fernando Abreu:

Figura 4 – Produção textual do discente B



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025)

Figura 5 – Produção textual do discente C



Abraço Tardio

Moro com minha mãe e minha vó numa casinha na favela. Minha mãe ainda estuda, trabalha e cuida dos filhos e netos. Pra mim. Às vezes, acho que sou aquela minha banca esquecida no canto. Hoje os tiros brincaram de trovão na rua. Eu disse que não queria ir pra escola. Ela, com cadernos nos braços, insistiu no caminho, uma bala veio correndo na minha direção. Minha mãe se jogou na frente. Caiu. Segurei sua mão e senti de sangue e perguntei: "Mãe... Por que só me abraçou agora? Você vai se levantar né?" O silêncio respondeu. Eu só escutei uma voz "caiada, só tinha 17 anos." E eu entendi. Ela também era só uma menina, obrigada a brincar de ser grande cedo demais.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025)

As figuras 4 e 5 apresentam outra produção textual elaborada por alunos participantes do clube *Grafias*. No texto intitulado "Abraço Tardio", o aluno constrói uma narrativa marcada por forte dimensão emocional e social, ao relatar a história de um jovem que vive com a mãe e a avó em uma comunidade marcada por dificuldades e violência. Além disso, essas produções também podem ser compreendidas à luz do conceito de escrevivência, desenvolvido por Conceição Evaristo, que entende a escrita como espaço de elaboração das experiências individuais e coletivas. Segundo essa perspectiva, a narrativa literária frequentemente emerge de vivências e memórias que atravessam a história de sujeitos e comunidades. Nesse sentido, os textos produzidos pelos estudantes revelam como a leitura literária pode estimular processos de identificação e reflexão sobre a realidade social, permitindo que os participantes expressem sentimentos, inquietações e percepções por meio da linguagem.

Outro resultado importante refere-se ao fortalecimento do sentimento de pertencimento entre os estudantes participantes do projeto. O espaço consolidou-se como um ambiente de convivência e troca, no qual os alunos se sentiram incentivados a participar, expressar opiniões e experimentar novas formas de escrita. A valorização das vozes estudantis e a escuta das diferentes interpretações contribuíram para a construção de uma experiência formativa pautada no respeito à diversidade de perspectivas e na construção coletiva do conhecimento.

Assim, os resultados observados indicam que a experiência contribuiu para ampliar o interesse dos estudantes pela leitura literária, estimular a produção textual autoral e fortalecer

práticas pedagógicas baseadas no diálogo e na participação ativa dos alunos. Ao integrar leitura, escrita e discussão coletiva, o projeto demonstrou o potencial dos clubes de leitura como estratégias pedagógicas capazes de promover experiências significativas de formação leitora no ambiente escolar.

CONCLUSÃO

A experiência desenvolvida no clube de leitura *Grafias* evidenciou o potencial das práticas de mediação literária para a formação de leitores críticos e participativos no contexto da educação básica. Ao promover encontros baseados na leitura compartilhada, no diálogo interpretativo e na produção autoral dos estudantes, o projeto possibilitou a construção de um espaço pedagógico que valoriza a literatura como experiência estética, formativa e social.

Os resultados observados ao longo das atividades demonstram que a participação dos estudantes no clube contribuiu para ampliar o interesse pela leitura literária, fortalecer a capacidade interpretativa e estimular a produção de textos autorais. As narrativas produzidas pelos participantes revelaram não apenas criatividade e domínio progressivo da linguagem escrita, mas também sensibilidade para abordar questões sociais presentes em seu contexto de vida. Nesse sentido, a literatura mostrou-se um importante instrumento para a construção de reflexões críticas e para a expressão de experiências e percepções dos estudantes.

Além disso, a dinâmica das rodas de conversa favoreceu a construção de um ambiente de escuta e diálogo, no qual diferentes interpretações puderam ser compartilhadas e discutidas coletivamente. Essa prática contribuiu para a consolidação de um processo de letramento literário que ultrapassa a simples decodificação textual, envolvendo a participação ativa dos estudantes nas práticas sociais da leitura e da escrita, conforme discutido por Cosson (2018). Ao mesmo tempo, a experiência também dialoga com a perspectiva freireana de educação, ao reconhecer a leitura como prática emancipatória capaz de estimular o pensamento crítico e a compreensão da realidade social. Do ponto de vista da formação docente, a participação no projeto também se mostrou significativa para os bolsistas do PIBID, pois possibilitou vivenciar práticas concretas de mediação literária no ambiente escolar. Essa aproximação entre universidade e escola contribui para a construção de experiências pedagógicas mais sensíveis às necessidades dos estudantes e às potencialidades da literatura como ferramenta de formação humana.

Dessa forma, conclui-se que iniciativas como o clube *Grafias* desempenham papel relevante na promoção da leitura literária na escola, ao criar espaços de diálogo, criação e partilha de experiências. Ao articular leitura, escrita e reflexão crítica, o projeto contribui para fortalecer a relação dos estudantes com a literatura e para ampliar suas possibilidades de expressão e participação no mundo social.

REFERÊNCIAS

ABREU, Caio Fernando. **Morangos mofados.** São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água.** – 1. ed. – Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa**.** 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS E ABORDAGEM BASEADA EM GÊNERO: PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA PARA O CURSO DE TECNOLOGIA EM GEOPROCESSAMENTO

Rodaika Laís Ely Redel
Graduada em Letras-Inglês (UFSM)

Ana Paula Carvalho Schmidt
Doutora em Letras - Estudos Linguísticos (UFSM)

INTRODUÇÃO

Compartilhar resultados de pesquisa com público não especializado tem se tornado crescente no contexto acadêmico. Para tanto, algumas técnicas de comunicação são essenciais, tais como a adaptação do léxico especializado para explicações simplificadas, a redução do número de slides em apresentações ou ainda a utilização de imagens para compor a construção de significado.

Ainda que os estudos sobre a simplificação da linguagem permeiem a linguagem escrita e, recentemente, a visual (Finatto, 2024; Fischer, 2018), é possível questionar como essa concepção se aplica ou poderia ser aplicada à linguagem oral. Dessa forma, partimos de uma perspectiva de que, no contexto situado em que iremos nos desdobrar e no qual a unidade foi pensada, a linguagem oral tem recomendações para sua simplificação. Isso se deve ao público majoritariamente leigo e ao tempo estipulado para a apresentação da pesquisa, somada a uma língua adicional, nesse caso o inglês, que pode intensificar dificuldades e desentendimentos.

Sob esta ótica, na Universidade Federal de Santa Maria, foi criado em 2019 o *Symposium of Academic Exchange (SAE)*, iniciativa da coordenadora pedagógica e da equipe de professores do Idiomas sem Fronteiras em colaboração com o setor de Tradução da universidade (Nascimento; Rodrigues; Ribeiro, 2023). A partir da segunda edição, passou a ser organizado pelo Laboratório de Leitura e Redação (LabLeR) na mesma instituição. Trata-se de um evento que visa estimular a comunidade acadêmica a comunicar pesquisas em andamento a um público não especializado. O formato das apresentações orais é inspirado no gênero *Three-Minute Thesis (3MT)*, criado na Universidade de Queensland, Austrália[1], em 2008. Similarmente ao *3MT*, na UFSM também há orientações específicas para produção dos resumos e preparação dos *slides,* como mostra o Quadro 1 a seguir. Tanto as orientações quanto os critérios de avaliação utilizados pela banca no dia das apresentações são divulgados no edital de abertura do evento[2].

1 Mais informações sobre a história da criação da competição podem ser visualizadas no seguinte endereço: <https://threeminutethesis.uq.edu.au/higher-degrees-researchstart-your-3mt-journey-here>.
2 Disponível em: <https://www.ufsm.br/laboratorios/labler/symposium-of-academic-exchange>.

Quadro 1 - Orientações para resumo e apresentação oral no *SAE* da UFSM

Orientações para resumos	**Orientações para confecção de slides**
a. ser redigido em língua inglesa; b. respeitar o limite de palavras (150 a 200 palavras); c. conter de 3 a 5 palavras-chave; d. seguir o template fornecido.	a. É obrigatório que contenha o brasão da UFSM; b. É obrigatório que consista de uma única página/slide, isto é, não são aceitas apresentações de slide com duas ou mais páginas; c. É vedado o uso de gifs, transições, animações e similares; d. É responsabilidade da pessoa que apresenta disponibilizar em um pendrive, no início da sessão, o arquivo em formato PDF com o slide a ser usado na apresentação .

Fonte:https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/758/2025/08/Edital-V-SAE. Acesso em 10 mar 2026.

Especificamente em relação ao gênero apresentação oral *3MT*, movimentos retóricos como Orientação, Justificativa, Propósito, Método e Resultados (Jiang; Qiu, 2022) ou Implicações e Conclusão (Hu; Liu, 2018) têm sido reportados como obrigatórios. De uma perspectiva léxico-gramatical, a negação (Sun; Jiang; Liu, 2024), a modalização, a apresentação de exemplos e o uso de sinônimos (Cardoso, 2024) têm sido apontados como características recorrentes do gênero.

Por esses estudos anteriores, verificamos que o foco tem sido a descrição do gênero *3MT,* mas pouco tem sido publicado sobre a produção de materiais que didatizem esses padrões de organização retórica e léxico-gramatical. Uma exceção é Abreu-Tardelli e Oliveira (2024), que utilizam o gênero *3MT* para a produção de vídeos de divulgação científica, no entanto, a didatização é implementada a estudantes do Ensino Fundamental, diferente do nosso contexto de implementação, o acadêmico. Além disso, a sequência didática não é apresentada no artigo. Portanto, no presente trabalho, apresentamos e explicamos uma proposta de unidade didática preparatória para participação em evento inspirado no formato *Three-Minute Thesis* no contexto acadêmico.

Para tanto, utilizamos princípios do ensino de línguas para fins específicos baseado em gêneros (Hyon, 2018), descritos na Seção 2, de Referencial Teórico. Na sequência, na Seção 3, explicamos a metodologia em termos de contexto de implementação e organização das atividades didáticas. Na seção 4, Resultados, discutimos exemplos de atividades e encerramos o capítulo com as contribuições do projeto para o ensino de línguas no contexto acadêmico e as limitações encontradas no percurso.

REFERENCIAL TEÓRICO

Nos subtópicos a seguir, explicamos as teorias de autores que fundamentaram o desenvolvimento do material didático.

Abordagem de gênero em ESP

English for Specific Purposes - ESP (Inglês para Fins Específicos), segundo Anthony (2008, p. 10-11), pode ser considerada uma metodologia de ensino de língua que prioriza as presentes ou futuras necessidades escolares[3] ou profissionais dos alunos. O foco principal do ESP é na linguagem, nas habilidades e nos gêneros que sustentam tais necessidades, e nos materiais/métodos desenvolvidos para assistir os alunos (Anthony, 2008, p. 11).

O conceito de ESP se concentra no aprendiz, em metodologias multidisciplinares e na integração entre teoria e prática (Anthony, 2008, p. 16-17). Essas características também complementam os 4 principais pilares de um curso/material para ESP, definidos por Anthony (2008): 1) Questionário de necessidades; 2) Objetivos de aprendizagem; 3) Materiais e métodos; e 4) Avaliação. No contexto da unidade didática desenvolvida, houve uma adaptação quanto a essas etapas, na qual a coleta de informações sobre as necessidades dos alunos e os seus objetivos de aprendizagem foi feita através de diálogos com a professora regente da turma. Já a avaliação do material pelos alunos e pela professora regente não pode ser concluída a tempo.

A partir do entendimento sobre os aspectos que envolvem a metodologia ESP, é possível, também nesse escopo, mapear o conceito e a aplicabilidade de gênero. Hyon (2018) compreende que gênero é um texto falado ou escrito, que podemos reconhecer através das características similares que compõem uma certa categoria, como objetivo, forma e contexto, por exemplo. Na perspectiva de ESP, gênero é crucial para que os alunos compreendam seu contexto e as possíveis situações que serão encontradas, a fim de prepará-los para utilizar e reutilizar os textos e a linguagem de forma contextualizada (Hyon, p. 4-5, 2018).

ESP baseado em gênero também destaca os propósitos e eventos comunicativos que acontecem em uma dada comunidade discursiva e que permeiam os textos orais e escritos. Nesse sentido, Swales, citado por Hyon (2018), propõe os movimentos retóricos de um dado gênero, que irão auxiliar na compreensão do objetivo comunicativo e na estrutura de determinado texto. Dessa forma, a utilização de gêneros a partir da metodologia de ESP não apenas contempla as necessidades específicas dos alunos, como também propõe o uso em um contexto real, para que o texto seja utilizado dentro dos seus objetivos comunicativos em um dado discurso.

---

3 Utilizamos o termo "escolares", pois Anthony enfatiza que *academic needs* engloba contextos que vão além da instituição universidade, perpassando a escola, por exemplo, e outros espaços educacionais com foco na aprendizagem.

METODOLOGIA

Na seção metodológica, descrevemos o contexto de implementação da unidade didática e a elaboração do material, em relação à sua organização, estrutura e aos gêneros selecionados.

Contexto

Este estudo foi realizado durante um estágio voluntário da primeira autora em um curso de Tecnologia em Geoprocessamento da Universidade Federal de Santa Maria/RS. O curso, de nível de graduação, tem duração de 7 semestres e é ofertado pelo Colégio Politécnico, localizado nas dependências da UFSM. Dentre as disciplinas da área de conhecimento prático e teórico sobre ciências exatas e da terra, nos dois primeiros semestres, Inglês Instrumental I e II também integram a matriz curricular do curso. O propósito de tais disciplinas é justamente criar um espaço para que os alunos possam entrar em contato com a língua inglesa, através de estratégias de leitura, de estruturas gramaticais contextualizadas e da aproximação com gêneros textuais/discursivos no âmbito acadêmico e profissional, que sistematizam especificidades do contexto em que os alunos estudam e trabalham.

Decidimos, professora estagiária e professora regente da turma, que o foco do material seria em gêneros acadêmicos. Foi a partir do diálogo com a professora responsável pela disciplina que também identificamos o interesse em apresentar aos alunos o evento *Symposium of Academic Exchange*, para que tivessem a oportunidade de divulgar suas pesquisas, trabalhos e estudos da área, sendo estimulados a apresentá-los em inglês a públicos de diferentes contextos.

Tendo em vista os objetivos citados acima e a abertura de submissões de resumos para o SAE, delimitamos o escopo do plano de ensino, com foco nos gêneros resumo de pesquisa, *3-minute-thesis (3MT)* e script para apresentação oral acadêmica, de modo a auxiliar os alunos a se inserirem no evento local.

Sendo assim, o projeto foi desenvolvido e implementado no segundo semestre de 2025, em uma turma composta por 7 estudantes, com aulas presenciais e atividades disponibilizadas em uma pasta criada no Drive pela professora-estagiária, provenientes do material desenvolvido pelas autoras.

Quanto à participação da turma no evento, duas alunas fizeram o processo de inscrição e submeteram seus *abstracts*, mas apenas uma apresentou a pesquisa no dia das apresentações do SAE. A aluna que não realizou sua apresentação no evento justificou insegurança para falar em inglês, motivo também explicado pela maior parte dos alunos que preferiram não se inscrever no Simpósio. Já a aluna que participou do SAE, participante de um grupo de pesquisa e familiarizada com apresentações orais em eventos acadêmicos, reconheceu ter superado um novo desafio e ter concluído o processo de forma positiva e proveitosa.

Desenvolvimento do material didático

Visto que a professora efetiva de língua inglesa da turma havia solicitado a produção de material didático para que os estudantes participassem de forma eficaz em gêneros acadêmicos, o material foi elaborado em torno da organização retórica do resumo de pesquisa e da apresentação oral acadêmica. Esperávamos que, ao final da implementação do material, os estudantes estivessem aptos a a) Reconhecer a organização retórica de um resumo de pesquisa; b) Desenvolver a escrita de um resumo em inglês voltado para o *SAE*; c) Distinguir o gênero *3-minute-thesis (3MT)* de outras apresentações orais acadêmicas*;* e d) Produzir o roteiro da apresentação oral baseada no resumo submetido ao *SAE* e nas etapas de apresentação avaliadas pela banca do evento.

Para isso, a unidade foi produzida conforme o Ciclo recursivo de produção de material didático (Leffa, 2008), a partir das etapas de análise, desenvolvimento, implementação e avaliação do material produzido, somado a Tomlinson e Masuhara (2018). Tivemos também, como princípio organizador dos planos de aula, a distribuição do conteúdo em planos comunicativos linguísticos e extralinguísticos (Motta-Roth; Selbach, 2022; Motta-Roth, 2008), conforme ilustrado no Quadro 2.

Quadro 2 - Conteúdos para escrita de resumo e apresentação oral em evento

Discurso	**Noções**	**Gêneros**	**Registro**	**Atos de Fala**	**Lexico-gramática/ Fonologia/ Grafologia**
Condições de produção, circulação e recepção de resumos e apresentações orais acadêmicas	Características de resumos de evento, script e elementos visuais de apresentações orais.	Resumo acadêmico	Resumo acadêmico SAE	Identificar a organização retórica de um resumo para o SAE; Criar/construir/ compor um resumo acadêmico para submissão	Vocabulário específico de Geoprocessamento; Tempos verbais;
		3-minute-thesis (3MT)	Apresentação oral SAE	Reconhecer o gênero 3MT e como a apresentação é organizada.	
		Roteiro de apresentação oral acadêmica		Conectar o resumo à apresentação oral e organizar as informações principais.	

Fonte: as autoras

A unidade foi projetada para ser implementada em 10 encontros, com duração de 1 hora e 30 minutos. Com relação aos exemplares dos gêneros que compuseram o material,

selecionamos 1 *abstract* autêntico relacionado à área de Geoprocessamento, diretamente do caderno de resumos do evento SAE 2023, e outro vinculado à área de Letras-Inglês, dos resumos inscritos na edição de 2025. Utilizamos os seguintes critérios para buscar tais resumos: a) palavras-chave (*geo, geography, language, English*, por exemplo); b) ser escrito em língua inglesa; c) conter os movimentos retóricos de Swales e Feak tipicamente nomeados como Apresentação da pesquisa/propósito (*Move 2*), Métodos/materiais/sujeitos/procedimentos (*Move 3*), Resultados/descobertas (*Move 3)*; e d) apresentar outros elementos textuais, como título, palavras-chave e titulação.

Já para as apresentações orais, selecionamos 1 exemplar do gênero *3-minute-thesis (3MT)*, considerando os seguintes critérios: a) incluir um elemento visual que sintetize, de forma semiótica, a apresentação; b) ser apresentado em inglês; e c) revelar os movimentos retóricos de números 2, 3 e 4, de forma clara e objetiva.

Uma vez selecionados os exemplares didáticos, mapeamos as características linguísticas de cada um, especialmente em termos da metafunção ideacional (processos, participantes e circunstâncias). Com essas características listadas, partimos para a elaboração de atividades com foco nas habilidades de compreensão escrita e oral. As atividades de compreensão escrita foram agrupadas em três etapas: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Já as atividades de compreensão oral foram distribuídas da seguinte forma: análise de um exemplar de apresentação oral no gênero *3MT* e produção do gênero de acordo com as orientações do edital do evento *Symposium of Academic Exchange*.

A proposta inicial também contemplava a produção oral, na qual os alunos apresentariam seus trabalhos aos colegas e às professoras, utilizando o roteiro previamente elaborado, sendo avaliados pela banca (turma) por meio da tabela de critérios disponibilizada pela avaliação do SAE e integrada às atividades do material didático desenvolvido. Contudo, não foi possível concluir esse ciclo com os alunos em razão da limitação de tempo e da ocorrência de outros imprevistos.

Na próxima seção, apresentamos os conceitos teóricos que nortearam a criação das atividades, ilustrados por amostras retiradas das unidades didáticas.

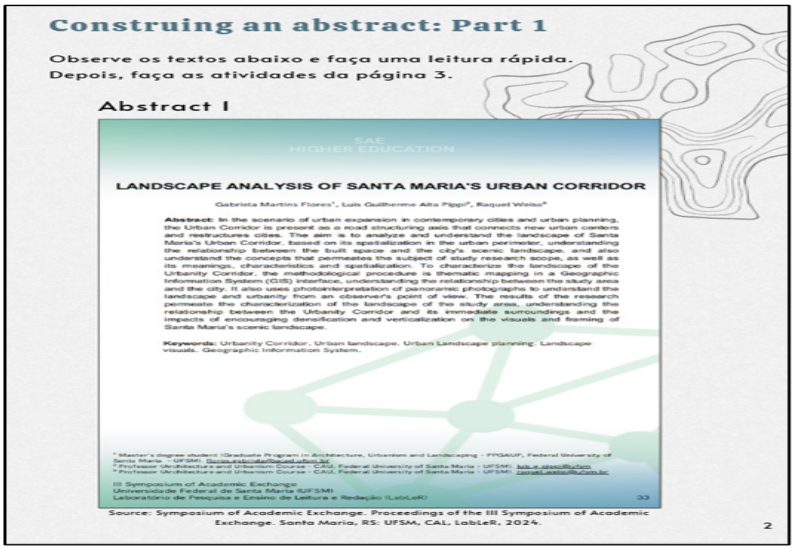
RESULTADOS

O material foi organizado em duas unidades: uma dedicada à compreensão e produção escrita do gênero de texto resumo acadêmico e a outra, à compreensão oral de apresentação acadêmica. Para compor as unidades, foram selecionados 2 resumos autênticos, 1 publicado nos anais de 2023 do *Symposium of Academic Exchange* da área de Arquitetura e Urbanismo, e o 2º, do caderno de resumos inscritos na edição de 2025 da área de Letras-Inglês. Com essas

escolhas, poderíamos apresentar e comparar as características dos resumos de eventos em diferentes áreas. Em adição, para a seção com foco em compreensão oral, selecionamos um exemplar de uma apresentação oral no gênero *Three-minute Thesis*, da área de Engenharia Química, em vídeo disponibilizado na plataforma *YouTube*.

Os exemplares foram analisados quanto aos movimentos retóricos (Swales; Feak, 2009) e às características léxico-gramaticais.

Figura 1 – Texto 1



Fonte: as autoras.

Figura 2 – Texto 2



Fonte: as autoras.

Como resultado da análise, identificamos os seguintes movimentos: *Movies* 1 (Introdução), 2 (Objetivo), 3 (Metodologia) e 4 (Resultados) no Texto 1, e *Moves* 2 (Objetivo), 3 (Metodologia) e 5 (Discussão) no Texto 2.

Com relação à análise linguística, observamos que no Texto 1 predominou o tempo presente nos movimentos 1, 2 e 3 (*is, uses*) e também nos resultados (*permeate*). Os tipos de processo encontrados se concentram em relacionais (*is, permeate*) e materiais (*uses*). Por fim, o resumo foi escrito na voz ativa e não faz uso de nenhum conector para os movimentos.

Quanto ao Texto 2, observamos que o tempo verbal presente é utilizado no movimento 2 (*aims to*), passado no movimento 3 (*developed*, *divided, analysed*), futuro e presente no movimento 5 (*will* e *is*, respectivamente). Os processos relacional (*aims to*) e material *(developed, divided, analysed, will lead)* são os mais enfatizados. A voz ativa se destaca e o uso de conectores para agregar novos movimentos retóricos também (*in order to,* inicia a metodologia e *ultimately,* inicia a conclusão e discussão final).

Esses dados foram utilizados para embasar a criação das atividades didáticas. Iniciamos com questões de análise do contexto de produção do gênero, com ênfase na noção de propósito comunicativo, conforme ilustrado na Figura 3.

Figura 3 – Atividades sobre propósito comunicativo



1- Faça uma leitura rápida dos textos acima. Marque a opção abaixo que melhor descreve o nome destes textos e seu propósito.

( ) Abstract: to provide the most important facts or ideas of an article, book, or formal speech.
( ) Extended abstract: to give a detailed summary of a research paper, typically from 1 to 2 pages. It is longer than a standard abstract but shorter than a full paper.
( ) Research presentation script: to outline the main topics of one's presentation, detailing key talking points, cues for visual resources, and a structured guide sequence of information.
( ) Summary: to describe shortly and clearly the main facts or ideas about something.

2- Agora leia com mais atenção. Marque qual área do conhecimento a cada resumo pertence, de acordo com as características dos Abstracts 1 e 2.

( ) Linguistics, Languages, and Arts
( ) Human Sciences
( ) Engineering
( ) Biological Science
( ) Applied Social Science
( ) Medical Science
( ) Agricultural Science
( ) Natural and Geosciences

3- Quais recursos linguísticos ajudaram você a responder à questão anterior? Por exemplo, título, palavras-chave, biodata, entre outras.

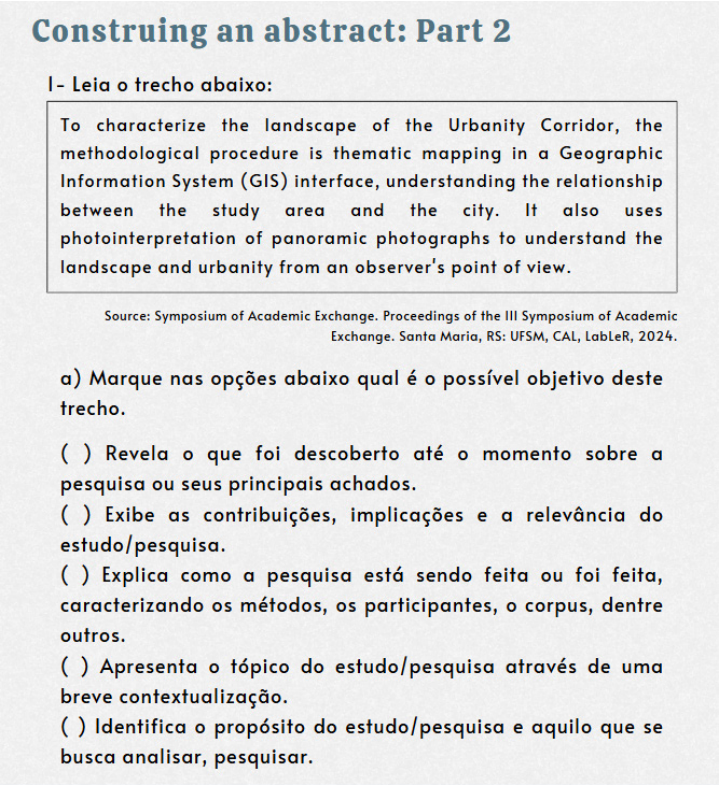
_____

_____ 4

Fonte: as autoras.

A sequência da Unidade 1 foi desenvolvida a partir de cada movimento retórico do resumo - introdução, objetivo, metodologia, resultados e conclusão. Ao início de cada etapa, os alunos eram convidados a ler ou avaliar o trecho enfatizado e responder a questões para refletir acerca dos aspectos linguísticos e discursivos detalhados em cada movimento. A fim de exemplificar, a figura 4 destaca uma atividade relacionada ao segundo movimento retórico de Swales e Feak (2009), que busca expor o objetivo do trabalho/pesquisa.

Figura 4 – Atividades sobre o *Move 2* (objetivo da pesquisa)



Construing an abstract: Part 2

I- Leia o trecho abaixo:

To characterize the landscape of the Urbanity Corridor, the methodological procedure is thematic mapping in a Geographic Information System (GIS) interface, understanding the relationship between the study area and the city. It also uses photointerpretation of panoramic photographs to understand the landscape and urbanity from an observer's point of view.

Source: Symposium of Academic Exchange. Proceedings of the III Symposium of Academic Exchange. Santa Maria, RS: UFSM, CAL, LabLeR, 2024.

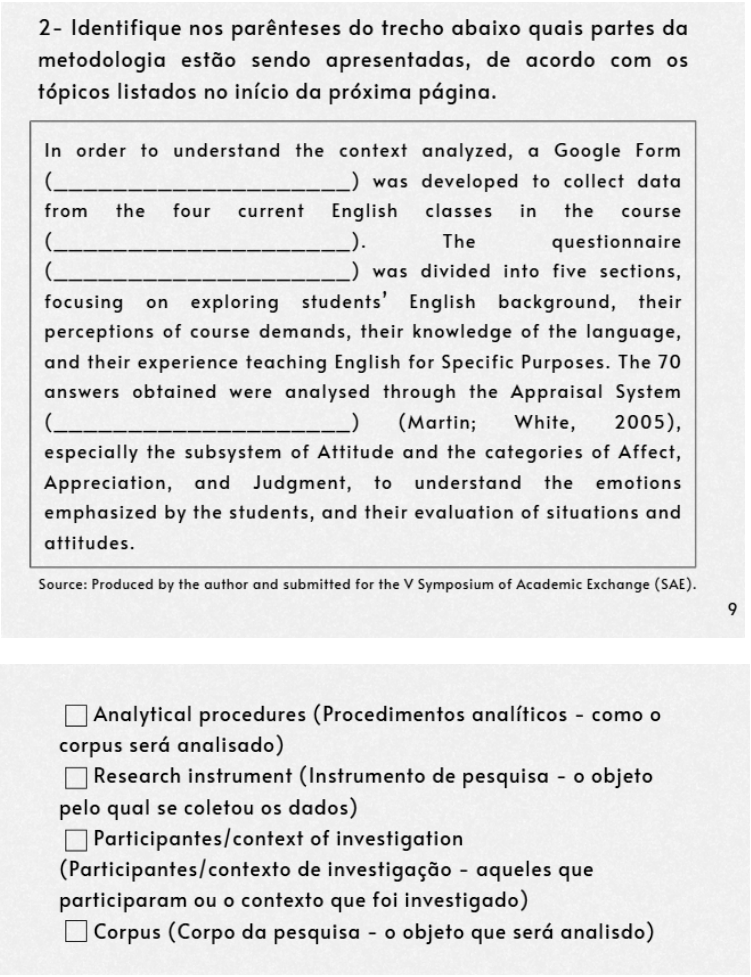
a) Marque nas opções abaixo qual é o possível objetivo deste trecho.

( ) Revela o que foi descoberto até o momento sobre a pesquisa ou seus principais achados.
( ) Exibe as contribuições, implicações e a relevância do estudo/pesquisa.
( ) Explica como a pesquisa está sendo feita ou foi feita, caracterizando os métodos, os participantes, o corpus, dentre outros.
( ) Apresenta o tópico do estudo/pesquisa através de uma breve contextualização.
( ) Identifica o propósito do estudo/pesquisa e aquilo que se busca analisar, pesquisar.

Fonte: as autoras.

Os exercícios sobre o terceiro movimento retórico também podem ser ilustrados. A figura 5 mostra a atividade de número 2, em que os alunos precisam identificar não apenas o trecho que corresponde à metodologia no resumo especificado, mas também os aspectos que a compõem, que podem ser compreendidos como os materiais ou instrumentos utilizados, os sujeitos ou participantes da pesquisa e os procedimentos de análise descritos por Swales e Feak (2009).

Figura 5 – Atividades sobre o Move 3 (metodologia)



2- Identifique nos parênteses do trecho abaixo quais partes da metodologia estão sendo apresentadas, de acordo com os tópicos listados no início da próxima página.

In order to understand the context analyzed, a Google Form (_____) was developed to collect data from the four current English classes in the course (_____). The questionnaire (_____) was divided into five sections, focusing on exploring students' English background, their perceptions of course demands, their knowledge of the language, and their experience teaching English for Specific Purposes. The 70 answers obtained were analysed through the Appraisal System (_____) (Martin; White, 2005), especially the subsystem of Attitude and the categories of Affect, Appreciation, and Judgment, to understand the emotions emphasized by the students, and their evaluation of situations and attitudes.

Source: Produced by the author and submitted for the V Symposium of Academic Exchange (SAE).

9

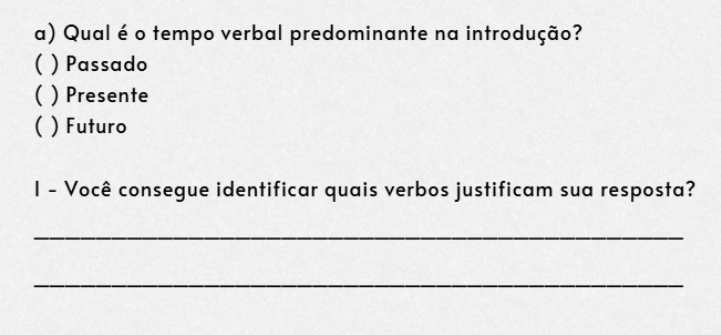
☐ Analytical procedures (Procedimentos analíticos - como o corpus será analisado)
☐ Research instrument (Instrumento de pesquisa - o objeto pelo qual se coletou os dados)
☐ Participantes/context of investigation (Participantes/contexto de investigação - aqueles que participaram ou o contexto que foi investigado)
☐ Corpus (Corpo da pesquisa - o objeto que será analisdo)

Fonte: as autoras.

Cada etapa finaliza as discussões e atividades sobre o movimento retórico trabalhado, solicitando também que os alunos componham em seus resumos o movimento da vez. Nos anexos do material, disponibilizamos duas páginas dedicadas à escrita do resumo, com linhas divididas de acordo com os movimentos. Sendo assim, o objetivo é que, ao final do material didático, os alunos tenham produzido um resumo em língua adicional, a partir de seu desmembramento e de um olhar mais apurado acerca das partes que o constituem.

Ao mesmo tempo, incorporamos atividades que conectassem padrões léxico-gramaticais aos movimentos, por exemplo, a identificação de tempos verbais ou de marcadores discursivos. Um dos marcadores identificados foi o lexema *ultimately*, indicando o início da sentença de conclusão da pesquisa reportada. As figuras 6 e 7 exemplificam alguns exercícios que focam em tempo verbal e no conector *ultimately*.

Figura 6 – Atividades sobre tempo verbal


a) Qual é o tempo verbal predominante na introdução?
( ) Passado
( ) Presente
( ) Futuro

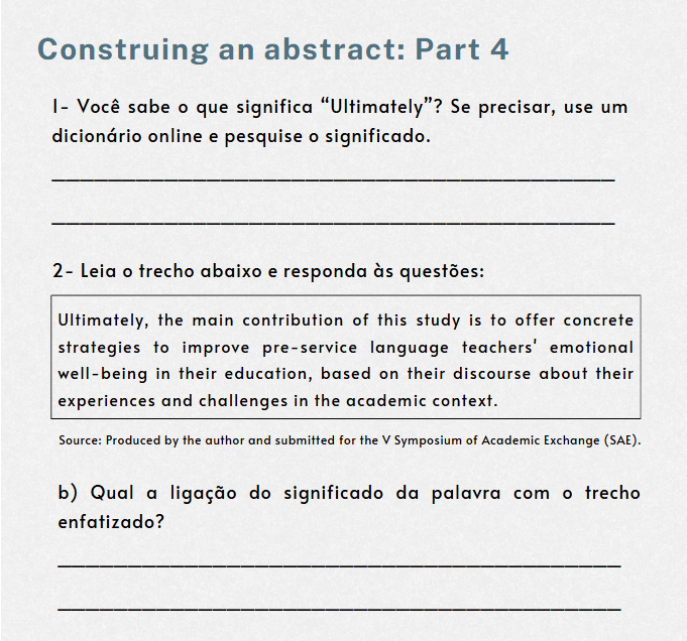
I - Você consegue identificar quais verbos justificam sua resposta?

_____

_____

Fonte: as autoras.

Figura 7 – Atividades sobre o conector *ultimately*


Construing an abstract: Part 4

I- Você sabe o que significa "Ultimately"? Se precisar, use um dicionário online e pesquise o significado.

_____

_____

2- Leia o trecho abaixo e responda às questões:

Ultimately, the main contribution of this study is to offer concrete strategies to improve pre-service language teachers' emotional well-being in their education, based on their discourse about their experiences and challenges in the academic context.

Source: Produced by the author and submitted for the V Symposium of Academic Exchange (SAE).

b) Qual a ligação do significado da palavra com o trecho enfatizado?

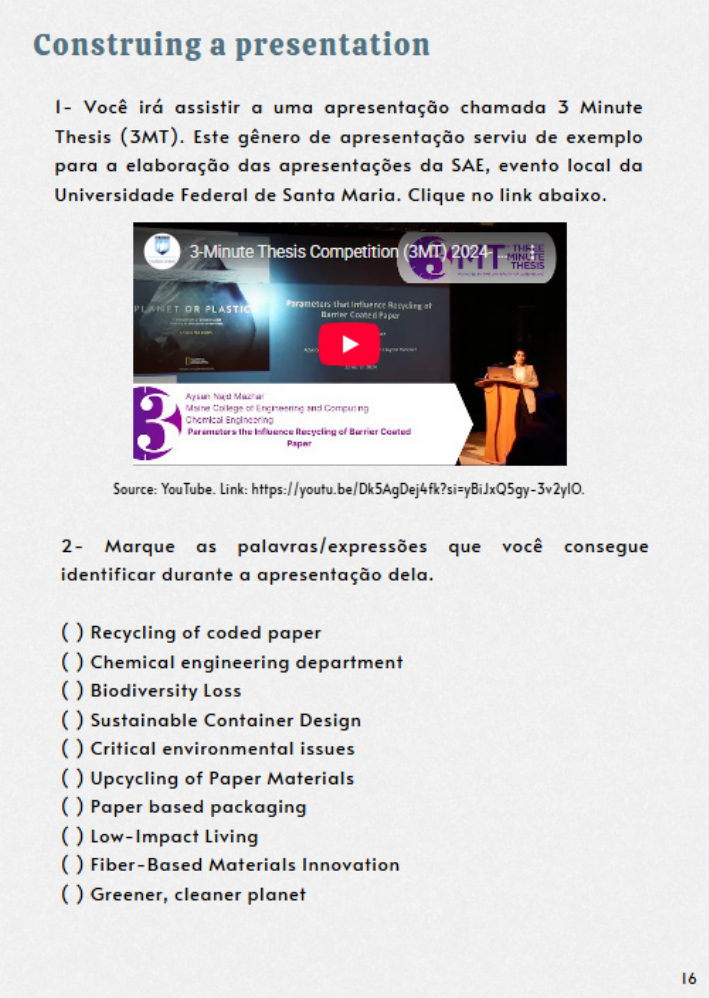
_____

_____

Fonte: as autoras.

Já a Unidade 2 partiu de um vídeo para explorar o gênero oral *Three-minute Thesis*. Primeiramente, os estudantes assistiram à apresentação com o objetivo de identificar palavras-chave de uma lista (Figura 4). Com isso, buscamos promover a compreensão oral do campo (assunto, tópico) do texto.

Figura 8 – Atividades de compreensão oral



Fonte: as autoras

A terceira atividade consiste na apresentação dos critérios de avaliação de apresentações orais utilizados pela comissão organizadora do SAE. O detalhamento de cada critério pela professora estagiária prepara os alunos para a atividade seguinte: assistir ao vídeo da apresentação no gênero *Three-Minute Thesis* novamente e avaliar a apresentação utilizando esses critérios. Por fim, a turma é orientada a produzir o roteiro da própria apresentação para o evento com base na lista de critérios apresentada.

Na produção escrita, a escolha do tema de pesquisa pelos alunos teve por base trabalhos desenvolvidos em disciplinas do curso de Tecnologia em Geoprocessamento ou em projetos de extensão e pesquisa de que eles participavam. A maioria dos estudos escolhidos estavam finalizados, ou seja, o resumo em português já havia sido escrito. Portanto, muitos

alunos utilizaram tradutores automáticos para traduzir os resumos e a professora estagiária solicitou que, nesses casos, os alunos observassem e analisassem seus resumos em inglês e que a partir das atividades do material, destacassem os movimentos retóricos e reescrevessem o que consideravam necessário.

CONCLUSÃO

A contribuição deste estudo é a produção e implementação de material didático para o ensino de Inglês para Fins Acadêmicos, baseado em gêneros, a fim de desenvolver produção oral para comunicação científica inspirada no gênero *3MT*. O contexto de implementação das atividades foi o curso de Tecnologia em Geoprocessamento da Universidade Federal de Santa Maria. Como resultado, foram produzidos 7 abstracts e roteiros de apresentação pelos estudantes na disciplina de Inglês Instrumental II.

Teoricamente, a Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday; Matthiessen, 2014) e a Escola Britânica de Gêneros (Swales; Feak, 2009) embasaram o desenho e a sequência das atividades. Sendo assim, o material contempla os movimentos retóricos propostos por Swaes e Feak (2009), de forma a sistematizar cada etapa e encorajar os alunos a escrevê-las e conectá-las a fim de produzir um resumo em sua área de interesse. Além disso, a análise dos aspectos linguísticos pela Gramática Sistêmico-Funcional nos possibilitou avaliar padrões lexicogramaticais presentes nos textos e nos movimentos, de modo a auxiliar na compreensão e desenvolvimento do resumo.

O uso de gênero no espaço da sala de aula, de forma contextualizada e estruturada, auxilia no entendimento das situações/eventos que rodeam esse texto e nas possibilidades de comunicar, de se relacionar e de se fazer significado. Com isso, ressaltamos a importância de proporcionar aos alunos sua inserção em espaços de divulgação de pesquisa, que fomentem a prática de uma língua adicional, tanto escrita quanto oral, e que se apropriem de gêneros acadêmicos, para que possam utilizá-los e empregá-los também em outros contextos.

Por fim, para a professora estagiária, a experiência de ministrar algumas aulas e utilizar o material didático desenvolvido foi de grande importância, não apenas para compreender a licenciatura em um contexto específico e situado, como também para refletir acerca do material produzido, da aplicabilidade das atividades feitas e das melhorias que poderão ser desenvolvidas ao longo da unidade.

REFERÊNCIAS

ABREU-TARDELLI, L. S.; OLIVEIRA, G. A. de. Descrição e análise de um projeto interdisciplinar sobre a Covid-19: uma proposta de divulgação científica a partir do gênero

3MT. **Linha D'Água,** São Paulo, v. 37, n. 2, p. 161–183, 2024. Disponível em: https://revistas.usp.br/linhadagua/article/view/218337. Acesso em: 5 mar. 2026.

ANTHONY, L. **Introducing English for Specific Purposes.** London: Routledge, 2018.

CARDOSO, F. O. F. **As dimensões linguísticas e multimodais de apresentações orais em formato de 3MT de licenciandos:** contribuições para o ensino de Divulgação Científica a partir de um modelo didático. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. São José do Rio Preto, 2024. 190 p.

FINATTO, M. J. B. Da linguagem simples à acessibilidade textual e terminológica. In: SILVA, A. H. P.; LAGARES, X. C.; MAIA, M. (Org.). **Linguagem simples para quem? A comunicação cidadã em debate.** 1. Ed. Campinas, SP: Editora da Abralin, 2024. p.86-110.

FISCHER, H. **Clareza em textos de e-gov, uma questão de cidadania.** Rio de Janeiro: Com clareza, 2018.

HYON, S. **Introducing genre and English for Specific Purposes.** London: Routledge, 2018.

JIANG, F.; QIU, X. Communicating disciplinary knowledge to a wide audience in 3MT presentations: How students engage with popularization of science. **Discourse Studies,** v. 24, n. 1, p. 115-134, 2022.

LEFFA. V. Como produzir materiais para o ensino de línguas. LEFFA. V. J. (org.). **Produção de materiais de ensino:** prática e teoria. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008.

MOTTA-ROTH, D.; SELBACH, H. Discurso e sociedade na aula de inglês como língua adicional: proposta de ensino baseado em conteúdo sob a perspectiva educativa de projetos de trabalho. **Ilha do Desterro**, v. 75, nº 1, p. 065-091, jan/abr 2022.

MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino de linguagem. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 341-383, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/delta/v24n2/v24n2a07.pdf. Acesso em: 26 fev. 2026.

NASCIMENTO, R. G.; RODRIGUES, G. S.; RIBEIRO, J. M. Symposium of Academic Exchange (2.:2023: Santa Maria, RS). **Proceedings of the II Symposium of Academic Exchange** [recurso eletrônico] / Santa Maria-RS, 7 a 11 de novembro de 2022.

SUN, S. A.; JIANG, F. K.; LIU, Y. "Maybe, but probably not": a cross-disciplinary study of negation in Three Minute Thesis presentations. **English for Specific Purposes,** v. 74, p. 117-131, 2024.

SWALES, J.; FEAK, C. **Abstracts and the writing of abstracts.** 2009.

TOMLINSON, B.; MASUHARA, H. **The Complete Guide to the Theory and Practice of Materials Development for Language Learning**. Wiley Blackwell, 2017.

ENTRE ESTIGMAS E RESISTÊNCIAS: UMA ANÁLISE SEMÂNTICO-ENUNCIATIVA DOS SENTIDOS SOBRE O POVO CIGANO NO MEIO DIGITAL EM UM ESTUDO DE CASO NO YOUTUBE

Paulo Henrique Vieira Filho
Mestrando em Linguística (UFSCar)

Carolina de Paula Machado
Doutora em Linguística (UNICAMP) – Professora Associada 1 (UFSCar)

INTRODUÇÃO

O objetivo principal deste artigo é apresentar uma reflexão inicial acerca dos sentidos relacionados ao povo cigano no ambiente digital através de uma análise semântico-enunciativa[1]. A inquietação que dá início a esse trabalho advém de uma percepção pela qual se considera que o povo cigano foi, historicamente, vítima de diversos preconceitos [2], relegado à margem da sociedade, designado de modo pejorativo e criminalizado.

Sendo assim, concebe-se neste trabalho que a linguagem se apresenta diretamente relacionada aos aspectos citados anteriormente em relação ao preconceito e discriminação em relação ao povo cigano, pois muitas destas questões se formalizaram e formalizam, atualmente, por meio da linguagem.

Ao considerar o período atual no qual a internet ocupa um lugar central na vida das pessoas de modo geral, em que as redes sociais, por meio do algoritmo, formam domínios de memória em que determinados sentidos são retomados, ampliados e desdobrados, consideramos de suma relevância analisar como os discursos em relação ao povo cigano são significados, atualmente.

Ao tomar a Semântica do Acontecimento enquanto dispositivo teórico e de análise uma questão fundamental às nossas discussões diz respeito a significação e ao sentido. Sendo assim, o objetivo geral no qual nos deteremos aqui é a análise inicial da designação da palavra "cigano" em plataformas digitais, como YouTube[3], com base na teoria da Semântica do Acontecimento de Eduardo Guimarães.

Entre alguns conceitos fundamentais da teoria citada anteriormente tomamos a enunciação, o espaço de enunciação, a cena enunciativa, o político, a designação tal como pensados por Guimarães a partir de alguns deslocamentos, e como categoria metodológico-descritiva, a reescrituração e consequentemente o Domínio Semântico de Determinação.

SEMÂNTICA DO ACONTECIMENTO: BREVE PERCURSO TEÓRICO

Nomeada atualmente enquanto Semântica do Acontecimento (2002, 2005, 2018), a teoria proposta por Eduardo Guimarães se apresenta enquanto um dispositivo teórico e de análise que relaciona os aspectos históricos, sociais e o político na questão da significação. Deste modo, ao longo de suas formulações, ele desenvolve conceitos e categorias teórico-metodológicas que servirão de base para a teoria que trata do significado de modo não formal.

Vários são os aspectos discutidos por Guimarães na formulação de sua teoria, dentre os quais poder-se-ia citar a enunciação, a questão do sentido e como sua constituição se dá na e pela enunciação, a noção de político a qual o autor toma a partir de alguns deslocamentos, assim como questões argumentativas, o aspecto histórico, entre uma série de temas os quais serviram de base para a elaboração de alguns conceitos e categorias metodológico-descritivas de análise formulados por ele.

Pode-se destacar, de modo inicial, que uma das preocupações centrais para o autor enquanto linguista-semanticista estão relacionadas ao enunciado e seu aspecto de significação, sendo que, para o autor, é importante "[...] inscrever-se num domínio de saber que inclui no seu objeto a consideração de que a linguagem fala de algo" (Guimarães, 2005, p. 7), assim como o fato de o que o que "[...] se diz é incontornavelmente construído na linguagem (Guimarães, 2005, p. 7). Deste modo, a teoria que se considera atualmente enquanto Semântica do Acontecimento nasce justamente desse espaço de necessidades.

Para esta semântica, o sentido e consequentemente a análise de sentido parte dos estudos relacionados à enunciação e ao acontecimento do dizer, tomando como parte do sentido o próprio funcionamento do enunciado enquanto elemento integrante de um texto. Deste modo, "[...] considerar o processo no qual uma forma constitui o sentido de um enunciado é considerar em que medida esta forma funciona num enunciado, enquanto enunciado de um texto" (Guimarães, 2005, p. 7).

Apesar de alguns distanciamentos, Guimarães se baseia em algumas de suas filiações teóricas ao também considerar a enunciação como um acontecimento. Para o autor, a enunciação é "um acontecimento no qual se dá a relação do sujeito com a língua" (Guimarães, 2005, p. 8), ou seja, "[...] o que ocorre quando alguém diz algo, quando o falante de uma língua diz uma sequência que é, de alguma maneira, reconhecida pelos falantes desta língua" (2018, p. 14).

Pode-se dizer que para o linguista brasileiro o sujeito ainda se mantém enquanto figura essencial, mas não ocupa o mesmo lugar que lhe era anteriormente resguardado em outros lugares teóricos[4]. Para o que se considera em relação a enunciação, essa figura é tomada para Guimarães enquanto sujeito agenciado em falante e assim dividido.

Apesar de considerar o sujeito enquanto parte fundamental da enunciação, para a Semântica do Acontecimento a centralidade está justamente no que constitui seu nome, a noção de "acontecimento". O autor considera a enunciação enquanto acontecimento de linguagem relativo a "[...] algo que ocorre quando se diz algo" (Guimarães, 2018, p. 18), ou seja, para Guimarães um "acontecimento de dizer".

Segundo o linguista, "[...] o acontecimento da enunciação se apresenta enquanto um acontecimento de linguagem" (2018, p. 19). Sendo assim, ocorre em um determinado espaço de enunciação, tomado enquanto espaço específico. Para o autor, o próprio processo enunciativo já se apresenta enquanto constitutivo da significação no qual a enunciação se torna um acontecimento em que se produz sentido.

O processo de significação se dá enquanto intimamente relacionado ao funcionamento da língua em que se enuncia, nesta medida pode-se dizer que o acontecimento de dizer se dá pelo fato de haver a língua e falantes tomados enquanto tal por esta mesma língua. Deste modo, segundo Guimarães, só há, assim, língua dado que há falantes.

Assim, quatro são os elementos essenciais para a conceituação do autor no tratamento da enunciação enquanto acontecimento de linguagem, são eles: a língua, o sujeito, a temporalidade e o real.

Nas considerações de Guimarães se pode dizer haver relação intrínseca entre sujeito, língua e enunciação, pois o sujeito "[...] se constitui pelo funcionamento da língua na qual se enuncia algo" (Guimarães, 2005, p. 11), o real é tomado do ponto de vista histórico no qual "[...] o dizer se expõe ao falar dele" (Guimarães, 2005, p. 11). Para o autor não se trata, por exemplo, das noções pensadas pela pragmática em relação ao contexto ou situação, mas sim de "uma materialidade histórica do real" na qual o indivíduo enuncia enquanto ser afetado pelo simbólico, ou seja, a enunciação enquanto acontecimento de linguagem se apresenta como intimamente relacionada ao simbólico em uma relação de constituição do sujeito na e pela linguagem.

O autor considera que algo é acontecimento "[...] enquanto diferença na sua própria ordem" (Guimarães, 2018, p. 37). A diferença no princípio postulado pelo semanticista diz respeito à não consideração do termo "acontecimento" somente enquanto algo que ocorre.

Para Guimarães o que caracteriza o acontecimento enquanto diferença é o fato de ele temporalizar estando relacionado à determinada ordem que lhe atribua significação. Para o autor, "[...] quando se enuncia fica significado não apenas aquilo que se apresenta no momento específico em que se diz" (2018, p. 40). O próprio acontecimento instala sua temporalidade de sentidos, mantendo assim relações com o passado, ou seja, o memorável, o presente e o futuro enquanto projeção, uma latência de futuro.

Para a Semântica do Acontecimento, as considerações a respeito da temporalidade não se baseiam apenas no fator temporal cronológico no qual determinado enunciado foi proferido, por exemplo, na ditadura militar brasileira, a temporalidade aqui é tomada de um ponto de vista significativo relacionado diretamente às questões de sentido. O passado para Guimarães é nomeado enquanto memorável sendo as possibilidades de enunciação futuras, futuridade.

Para o linguista brasileiro o acontecimento do dizer, a enunciação, se constitui em determinado espaço de enunciação[5]. O funcionamento linguístico na perspectiva aqui abordada é responsável pelo agenciamento dos falantes enquanto aqueles que enunciam, dizem. Este agenciamento faz com que estes indivíduos em determinado acontecimento digam a partir de um determinado lugar de dizer.

Para a discussão proposta em relação a temporalidade do acontecimento Guimarães se afasta de uma das proposições Benvenistianas, neste momento recusando a noção de que o tempo da enunciação se constituiria pelo Locutor no ato de enunciação, mais uma vez operando suas considerações voltadas a não consideração de um sujeito uno, mas sim sua descentralização.

A temporalidade se apresenta então configurada:

> [...] por um presente que abre em si uma latência de futuro (uma futuridade), sem a qual não há acontecimento de linguagem, sem a qual nada é significado, pois sem ela (a latência de futuro) nada há aí de projeção, de interpretável. O acontecimento tem como seu um depois incontornável, e próprio do dizer. Todo acontecimento de linguagem significa porque projeta em si mesmo um futuro (Guimarães, 2005, p. 12).

A noção de temporalidade envolvendo questões relativas ao presente e ao futuro apresenta ainda para Guimarães uma relação com um passado, este que o faz significar. A perspectiva de uma latência de futuro e sua projeção de sentido é possível pelo recorte de um passado tomado enquanto memorável.

O passado nesta perspectiva enunciativa diz respeito às enunciações rememoradas, assim a enunciação é tomada enquanto presente abrindo uma perspectiva de latência de futuro e possibilidades de sentidos que poderão se desdobrar e estar presentes em enunciações futuras. A noção de acontecimento toma um lugar no qual se apresenta sempre enquanto uma nova temporalização na qual diferentes tempos estão em uma relação de conviviabilidade. Sem esta conviviabilidade de tempos não haveria para Guimarães possibilidade do que considera enquanto acontecimento de linguagem.

Como noção fundamental relacionada ao acontecimento e sua temporalidade tem-se a necessidade de discutir a configuração do que Eduardo Guimarães nomeia enquanto “Locutor”. A relação entre Locutor, acontecimento e temporalidade está para Guimarães no fato de ele,

Locutor, se apresentar enquanto origem do dizer e consequentemente da temporalidade. Aspecto dispar em relação à noção do que se considera para a temporalidade do acontecimento da enunciação, o tempo do acontecimento se apresenta de maneira distinta em relação a representação temporal realizada por esse indivíduo Locutor. O autor considera assim que este aspecto elucida o fato da não acessibilidade do Locutor em relação àquilo que enuncia, desse modo, "[...] o Locutor não está onde a enunciação significa sua unidade (tempo do Locutor)" (Guimarães, 2005, p. 14).

Guimarães (2018) considera assim que o Locutor se dá enquanto ser dividido no acontecimento, divisão esta motivada pelo fato de o mesmo falar, enunciar pelo próprio funcionamento linguístico no acontecimento enquanto sujeito. Para esta consideração, Guimarães se aproxima de uma de suas filiações teóricas, a Análise de Discurso Materialista na qual o sujeito é perpassado pela questão do interdiscurso, tornando-se assim sujeito justamente pelo fato de enunciar, falar a partir do interdiscurso que se caracteriza enquanto memória de sentidos. Esta memória diz respeito ao que Orlandi (2005) contextualiza em relação a noção de esquecimento ideológico.

Para a Semântica enunciativa uma das principais discussões diz respeito ao aspecto político da linguagem. Guimarães assim como já dito neste trabalho considera que a enunciação é política. A produção de sentido nesta perspectiva enunciativa diz respeito ao agenciamento do falante no qual se produz sentido no e pelo funcionamento enunciativo no qual pode-se dizer haver uma locução, termo tomado enquanto relação que se constitui pelas práticas linguageiras.

Consideramos relevante aprofundar as discussões a respeito de dois conceitos fundamentais para Guimarães e uma categoria metodológico-descritiva para a teoria da Semântica do Acontecimento, o Espaço de Enunciação e a Cena Enunciativa, para logo em seguida apresentar os lugares que os indivíduos tomam na enunciação ao serem agenciados pelo acontecimento.

De modo inicial, apontamos que os espaços de enunciação se apresentam enquanto espaços políticos nos quais há a distribuição desigual das línguas para os falantes. Retomamos neste momento o aspecto discutido anteriormente em relação ao que o autor considera enquanto línguas e falantes de modo que a língua se apresenta enquanto algo histórico intimamente relacionado à prática humana que em suas relações acaba por fundamentar esta prática que apresenta enquanto uma de suas características o fato de produzir significações, ou seja, a linguagem. O falante nesta relação se apresenta enquanto figura linguística constituída "pelas línguas dos espaços de enunciação" (Guimarães, 2018, p. 23).

Para Guimarães pode-se dizer que "[...] não há línguas sem outras línguas, e não há língua sem falantes e vice-versa" (2018, p. 23). Nesta relação torna-se relevante frisar que as línguas em seus espaços de enunciação se apresentam distribuídas de modo desigual, assim pode-se dizer que este aspecto incide diretamente nos falantes que a cada espaço de enunciação são agenciados de maneira distinta, aspecto também político por seu caráter desigual.

O espaço de enunciação é considerado para o autor enquanto "[...] espaços de línguas e falantes" (2018, p. 49). Retomemos ainda sua definição presente na obra "Semântica do Acontecimento: um estudo enunciativo da designação" na qual o autor concebe os espaços de enunciação enquanto:

> [...] espaços "habitados" por falantes, ou seja, por sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer. São espaços constituídos pela equivocidade própria do acontecimento: da deontologia que organiza e distribui papéis, e do conflito, indissociado desta deontologia, que redivide o sensível, os papéis sociais. (Guimarães, 2005, p. 18).

A constituição de uma cena enunciativa se deve ao fato de o falante ser agenciado politicamente, assim "[...] o acontecimento da enunciação produz sentidos ao constituí-la" (Guimarães, 2018, p. 53). Deste modo, pode-se definir a cena enunciativa como "um espaço particularizado por uma deontologia específica de distribuição dos lugares de enunciação no acontecimento" (Guimarães, 2005, p. 23). Lugares esses considerados como "[...] configurações específicas do agenciamento enunciativo para "aquele que fala" e "aquele para quem se fala" (Guimarães, 2005, p. 23).

Ainda sobre os lugares de enunciação relacionados ao Locutor e alocutor se deve frisar uma questão essencial na qual estes lugares ao serem constituídos estão intimamente relacionados às noções de locutário e alocutário, ou seja, no processo de agenciamento do falante em determinada cena enunciativa constitui-se um locutor que fala para alguém, seu locutário, de mesmo modo que o indivíduo alocutor para um alocutário.

Na contextualização feita acima pode-se dizer então "O locutor apresenta assim aquele que diz como um eu que fala a um tu" (Guimarães, 2018, p. 55). Deste modo o funcionamento linguístico no espaço de enunciação se dá em uma relação de alocução entre um Locutor, aquele que diz, para um locutário, assim como de um alocutor enquanto lugar social de dizer e seu alocutário. A divisão do falante em Locutor e alocutor é produzida pelo agenciamento do falante, aspecto já discutido anteriormente no capítulo que aqui se debruça.

Para a determinação de uma cena enunciativa deve-se sempre especificar o lugar social do alocutor, tomando como alocutor-x, cada acontecimento pressupõe uma nova caracterização

para este falante. Aspecto correspondente à aquele para quem diz o alocutor, ou seja, seu alocutário tomado enquanto alocutário-x também por esta necessidade de especificação. A relação a estes indivíduos se dá enquanto "[...] a de um lugar social de dizer e a de um lugar social a quem se diz (Guimarães, 2018, p. 56).

Pode-se dizer haver nas cenas enunciativas um confronto entre os lugares de dizer, ou seja, entre Locutor e alocutor na qual estas duas posições se colocam como o centro do dizer. Assim consideramos que o falante para a teoria da Semântica do Acontecimento é duplamente político, sendo em primeiro momento constituído politicamente no espaço de enunciação ao ponto que também é agenciado no acontecimento da enunciação.

Para Guimarães, há na cena enunciativa o agenciamento político da enunciação, aspecto que torna possível a significação de modo específico no que tange ao memorável em determinado acontecimento assim como a própria relação do que se denomina para esta teoria enquanto lugares de enunciação.

Unidade de análise e designação

Para seus propósitos, a Semântica do Acontecimento considera enquanto unidade de análise o enunciado como "[...] unidade de linguagem que apresenta, no seu funcionamento, uma consistência interna, aliada a uma independência relativa" (Guimarães, 2018, p. 15). Características consideradas, nesta teoria, em relação ao "[...]todo de que este enunciado faz parte num acontecimento da enunciação" (Guimarães, 2018, p. 15). Esta unidade de análise é assim considerada como "unidade de linguagem" enquanto presente em acontecimentos específicos nos quais determinado falante produz determinados enunciados ao ser tomado por determinada língua. Assim, o enunciado é considerado por Guimarães em sua realização, enunciação efetiva, ou seja, para a teoria tomada aqui enquanto dispositivo teórico de análise não se pode considerar enunciados virtuais, enquanto elementos linguísticos que existam enquanto possibilidade.

Para os propósitos do autor da Semântica do Acontecimento era, de certo modo, melhor delimitar o que o mesmo concebe enquanto a designação de um nome. Assim, o conceito de designação é tomado para Guimarães enquanto distinto de termos como nomeação e a própria referência discutida acima.

A nomeação é concebida para o autor enquanto funcionamento semântico pelo qual determinado termo recebe um nome, ao ponto que a designação é para ele:

> [...] o que se poderia chamar de significação de um nome, mas não enquanto algo abstrato. Seria a significação enquanto algo próprio das relações de linguagem, mas enquanto uma relação linguística (simbólica) remetida ao real,

> exposta ao real, ou seja, enquanto uma relação tomada na história (Guimarães, 2005, p. 9).

Deste modo apontamos que a designação para Guimarães se apresenta enquanto ao que relaciona a língua, o real e a história. A designação nesta perspectiva marca a relação entre a linguagem e o mundo em uma perspectiva que considera este último enquanto significado pela linguagem. Enquanto a referência é apontada como uma particularização, a designação se apresenta enquanto significação. A referência é concebida para a semântica Enunciativa enquanto decorrente da designação.

A análise da designação de um termo se dá a partir das análises feitas pelo semanticista em relação às relações de determinadas palavras com outras, isto é, pela análise do processo de reescrituração, aspecto visualizado a partir dos acontecimentos de enunciação tal quais já discutidos neste capítulo.

O tratamento da designação nesta via possibilita assim dar "[...] lugar à configuração enunciativa do sentido num acontecimento. Não se trata de dizer que o sentido das palavras diz simplesmente respeito ao objeto que ela pode referir em enunciações especificas" (Guimarães, 2018, p. 156). Como já apontado anteriormente, a Semântica do Acontecimento considera enquanto unidade de análise o enunciado, e não só as palavras isoladas, mas sim nos enunciados em que funcionam, possibilitando assim uma análise das palavras a partir da própria enunciação.

Esta relação pode ser apresentada como a significação de uma palavra a partir do enunciado em que é enunciada, sendo então elemento de um texto, ou seja, nas relações construídas na e pela enunciação. Deste modo, influenciado por Rancière (1992), Guimarães considera que a designação não se apresenta enquanto relação referencial, mas como um processo no qual os diferentes nomes identificam o que falam. A respeito deste aspecto Guimarães (2018, p. 166) considera que "A linguagem nesta medida produz uma partilha do real", aspecto que o autor em certo ponto já introduzia em sua definição de 2005, citada anteriormente.

As relações constituídas de determinadas palavras com outras nos acontecimentos constituem para este dispositivo teórico e de análise o que Guimarães nomeia enquanto Domínio Semântico de Determinação (DSD), ou seja, a designação de um nome. Para se chegar a um DSD o analista deve observar os modos de enunciação relacionados a reescrituração e articulação em seus diferentes modos de ocorrência. Os Domínios Semânticos de Determinação levam sempre em consideração as relações de atribuição de sentido encontradas entre palavras, sejam elas de um texto ou outro.

Para a constituição de um DSD há uma escrita específica por sinais que se relaciona a atribuição de sentidos das expressões analisadas sobre outras. Consideramos assim relevante apresentá-la assim como definir seus significados.

Quadro 1- símbolos e significados: Domínio Semântico de Determinação

O elemento que estiver na ponta do traço determina, atribui sentido, ao elemento que estiver depois do traço.
O símbolo em qualquer direção que aponte para a palavra analisada (no caso significa "determina";
--- Significa uma relação de "sinonímia;
Significa uma oposição, antonímia entre o elemento que estiver abaixo do traço.

Fonte: Elaboração própria a partir do livro "Semântica: Enunciação e sentido" (Guimarães, 2018, p 159).

Pode-se dizer que para a Semântica do Acontecimento há seis tipos de reescrituração, por repetição, substituição, elipse, expansão, condensação e definição. A primeira como o próprio nome já indica diz respeito a determinado termo que se repete em determinado acontecimento enunciativo. Para Guimarães, o fato de repetir determinado termo é redizê-lo.

A reescrituração por substituição diz respeito à retomada de determinado termo por outro, seja por anáfora ou por diferentes modos. Por elipse, quando determinada expressão é omitida, por expansão, quando há uma espécie de ampliação de sentido de um termo por outro, e por condensação na qual determinado termo ou expressão é sintetizado, resumido por outrem.

Apontamos ainda sobre os conceitos de reescrituração que cada um dos modos apresenta possibilidades de relações de sentido. Assim a reescrituração por repetição apresenta enquanto possibilidades de sentido a sinonímia/hiperonímia, as reescriturações por substituição e elipse podem ocasionar em especificação ou definição. Por expansão, desenvolvimento, generalização ou enumeração e por condensação, totalização ou generalização.

Assim, em relação ao sentido podemos dizer que a sinonímia se dá quando no processo de reescrituração os termos presente no fio do dizer se apresentam como tendo o mesmo sentido, por especificação, quando o processo de reescrituração atribui sentido ao termo reescriturado pela expressão que o reescritura. Por desenvolvimento, ou seja, quando há o desenvolvimento de sentido da expressão reescriturada. Por globalização, quando há generalizações, por enumeração, ou seja, uma listagem em forma numérica e por último, por definição, quando há uma relação estabelecida de definição entre a reescrituração e o termo reescriturado.

Tal discussão neste momento apresenta-se de forma relevante pois nosso objetivo envolve, como já citado anteriormente, a análise da designação da palavra *cigano*. Deste modo, frisamos que a análise da designação de uma palavra se dá a partir das relações de determinadas palavras com outras, ou seja, pela reescrituração, e consequentemente análise de seus sentidos.

POVO CIGANO

"Vagabundos", "embusteiros", "boêmios", "velhacos", "trapaceiros", "sovinos", "burladores", "bajuladores", "impostores", "ardilosos", estes são alguns dos adjetivos utilizados ao longo da história para caracterizar e designar o povo cigano. Grupo que foi vítima de diversos preconceitos ao longo da história, que acabaram terminando em políticas eugenistas, sendo assim, perseguidos, mortos, degredados e até mesmo impedidos de falar sua própria língua.

Designados como "povo nômade", sua origem por um grande período de tempo se apresentou de modo incerto. Estudiosas como Nery e Nascimento (2014) apontam que a origem dos grupos ciganos é Punjab, estado ao noroeste da Índia. Para Ian Hancock (2007), grande linguista, ativista político, estudioso e membro da comunidade cigana, esta constatação foi em primeiro momento postulada por linguistas e posteriormente confirmada por diversos estudos relacionados a genética nos quais se confirmou maior proximidade entre os ciganos com os povos asiáticos do que com os europeus.

Para Hancock, folcloristas e antropólogos fizeram uma espécie de seleção relativa aos temas que lhes interessavam sobre os povos ciganos, ignorando de forma proposital alguns outros aspectos. Esta seleção se deu de forma a criar uma identidade relativa ao povo cigano que se apresentasse enquanto mais fácil e conveniente de lidar. De certo modo, menos ameaçadora e ao mesmo tempo exótica. Assim, a identidade cigana sempre foi alvo de tentativas de controle pelas quais supostos especialistas tentavam a todo custo defini-la a partir de suas próprias visões, ou seja, o etnocentrismo esteve sempre como centro destes estudos. Os sentidos foram assim se constituindo ao longo da história apenas pela visão desses outros, indivíduos não ciganos.

O preconceito dos próprios pesquisadores com os indivíduos ciganos pode ser observado em diversas passagens tais como:

> [...] Doris Duncan, escrevendo sobre as dificuldades de analisar o sistema verbal cigano, atribuiu isso ao fato de que "o principal problema é que nenhum cigano sabe realmente o que é um verbo" (18). Ivanow estava igualmente frustrado com seus informantes ciganos e também culpava suas próprias deficiências linguísticas por isso: "É realmente muito difícil obter de um cigano comum qualquer material linguístico adequado; sua estupidez às vezes é indescritível" (19). Um porta-voz checoslovaco defendeu o programa do seu governo de retirar crianças ciganas das suas famílias e coloca-las em lares

> adotivos, dizendo que era "culpa dos ciganos, por se recusarem a deixar seus filhos serem civilizados" (20) (Hancock, 2007, p. 6, tradução nossa).[1]

Ou seja, estes pesquisadores apesar de trabalharem com temas relativos aos ciganos apresentavam-se inteiramente pelos preconceitos que os caracterizavam de toda forma negativa que fosse possível.

Vejamos o modo pejorativo como a definição lexicográfica presente no Vocabulário Portuguez, e Latino, áulico, anatomico, architectonico, bellico, botanico de Bluteau (1712) define o termo "cigano":

> Ciganos – Nome que o vulgo dá a uns homens vagabundos e embusteiros, que se fingem naturais do Egito e obrigados a peregrinar pelo mundo, sem assento nem domicílio permanente, como descendentes dos que não quiseram agasalhar o Divino Infante quando a Virgem Santíssima e S. José peregrinavam com ele pelo Egito (Bluteau, 1712 n.p).

Para aquilo que propomos analisar neste artigo em relação a constituição de sentidos a respeito do povo cigano em um vídeo que circula no Youtube, consideramos de suma relevância destacar que esse povo foi historicamente significado de forma pejorativa e depreciativa, assim, buscamos observar como este fenômeno se dá atualmente, se estes sentidos continuam ressoando na atualidade, nos meios digitais, em vídeos que pretendem apenas contar uma história sobre o povo cigano.

Atualmente, pode-se dizer que os ciganos se apresentam divididos ao redor do mundo, apresentando diferenciações, peculiaridades de acordo com cada região em que residem. Para o linguista, não há uma única definição que abarque o que é ser cigano. E neste caso surge uma problematização em relação ao aspecto representacional dos ciganos, aspecto que para ele se apresenta enquanto diferente do que é ser cigano no mundo real.

Frisamos que, para além das discussões levantadas nesta seção, há uma série de outros aspectos a serem discutidos quando se fala sobre o povo cigano, mas ao levar em consideração os limites em relação a este trabalho frisamos que tais discussões apresentam-se aprofundadas na dissertação em andamento que dá início a este trabalho.

---

1 Doris Duncan, writing about the difficulties of analyzing the Romani verbal system, attributed this to the fact that the "major problem is that no Gypsy really knows what a verb is" (18). Ivanow was equally frustrated by his Gypsy informants, and also blamed his own linguistic shortcomings upon them: "It is very hard indeed to obtain from the average Gypsy any adequate linguistic material; their stupidity is sometimes beyond all description" (19). A Czechoslovakian spokesman defended his government's programme of taking Romani children from their families and placing them in foster homes, by saying that it was "the Gypsies' fault, for refusing to let their children be civilized" (20).

ANÁLISE- DESIGNAÇÃO E CENA ENUNCIATIVA

Para este artigo, trazemos uma primeira análise de enunciados de um vídeo que compõem o corpus de nosso trabalho. Tal vídeo foi selecionado a partir de algumas buscas na plataforma digital YouTube sobre os ciganos e sua história. Deste modo, os enunciados abaixo foram retirados de um vídeo intitulado "o mistério dos povos ciganos ao longo da história" que basicamente trata da história do povo cigano em seus múltiplos aspectos de forma explicativa, mas sem se enquadrar no gênero documentário.

Frisamos que a seleção dos enunciados os quais analisaremos logo abaixo se deu a partir das noções de sondagem e recorte enunciativo (Guimarães, 2018). Assim, buscamos por meio de uma investigação(sondagem) observar diferentes acontecimentos de enunciação buscando aqueles mais relevantes para nossa proposta e a partir disso fizemos os recortes enunciativos abaixo, considerados como fragmentos "[...] do acontecimento da enunciação" (Guimarães, 2018, p. 76).

A transcrição do vídeo selecionado ocorreu tal como foi enunciado pelo narrador, preservando assim as marcas linguísticas já que se trata de um vídeo enunciado em língua portuguesa.

Assim, considere-se os seguintes recortes:

[R1] A natureza viajante dos grupos ciganos os levou à Europa, conforme as cidades se desenvolviam.

[R1.1] Mas, no século XIII, um documento escrito por um patriarca de Constantinopla já advertia que esse povo errante ensinava coisas diabólicas.

[R2.2] Esse é o primeiro registro a tratar os ciganos de forma pejorativa e marcando registros do medo que o povo europeu sentiam das caravanas. Era o começo da Sina Cigana. Desde o início do contato dos povos ciganos com o Ocidente já haviam conflitos.

De modo inicial, considere-se à seguinte paráfrase para o enunciado [R1.1]:

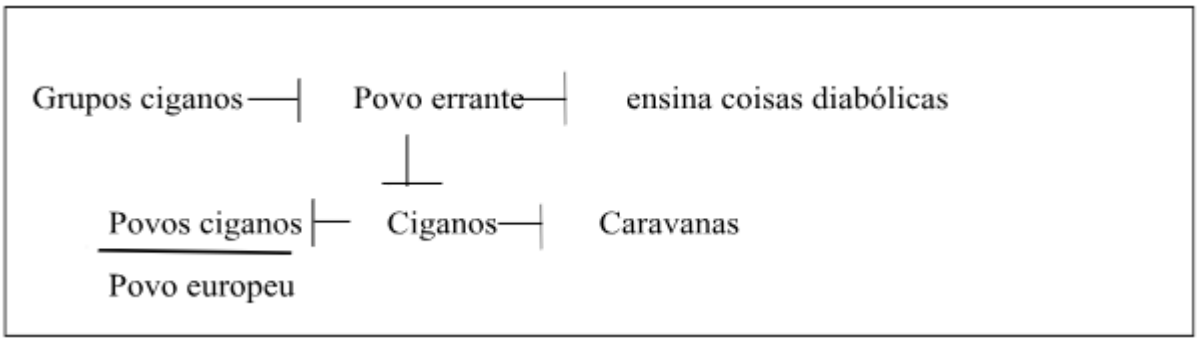
Mas, no século XIII, um documento escrito por um patriarca de Constantinopla já advertia que esse é um povo errante que ensina coisas diabólicas.

De modo geral, consideramos nos enunciados acima, que a expressão "grupos ciganos" é reescriturada por expansão, por "povo errante", reescrituração que atribui sentido de nomadismo a expressão reescriturada.

A expressão *povo errante* é reescriturada por sua vez por condensação pelo substantivo "ciganos", reescrituração que atribui sentido de generalização ao termo reescriturado. Há ainda no excerto a palavra "caravanas" que reescritura o substantivo "ciganos". A expressão "povos ciganos" também reescreve "Ciganos" por expansão lhe atribuindo assim uma generalização. "Povo europeu" apresenta uma relação de antonímia, se opõe a povos ciganos.

Deste modo, consideramos o seguinte Domínio Semântico de Determinação:

DSD-1



Análise cena enunciativa

Ao analisarmos o recorte acima, consideramos haver uma divisão enunciativa do Locutor, tal como discute Guimarães (2018) ao tratar sobre a politopia da cena enunciativa.

Ao levar em consideração o agenciamento dos falantes em diferentes lugares de dizer, consideramos que o locutor do recorte acima, enuncia tendo como efeito de fazer conhecer a alguém, ou seja, seus locutários sobre o tema o qual se enuncia, ou seja, aqueles interessados sobre o assunto de modo geral, inscritos e não inscritos em seu canal, que podem acessá-lo ao pesquisar sobre o tema, ou por alguma recomendação do próprio algoritmo da plataforma na qual o vídeo foi postado inicialmente.

Assim, ele contextualiza informações sobre o que nomeia enquanto "O mistério dos povos ciganos ao longo da história".

Em R2, consideramos que o Locutor se apresenta de um ponto de vista pelo qual enuncia como Enunciador Universal. Apresentando seu dizer como uma verdade a todos aqueles que por ventura acabem se interessando por seu vídeo. Este modo de dizer como uma "verdade" diz respeito ao que o mesmo considera enquanto "natureza viajante dos grupos ciganos" e o fato de ela os terem levado a Europa.

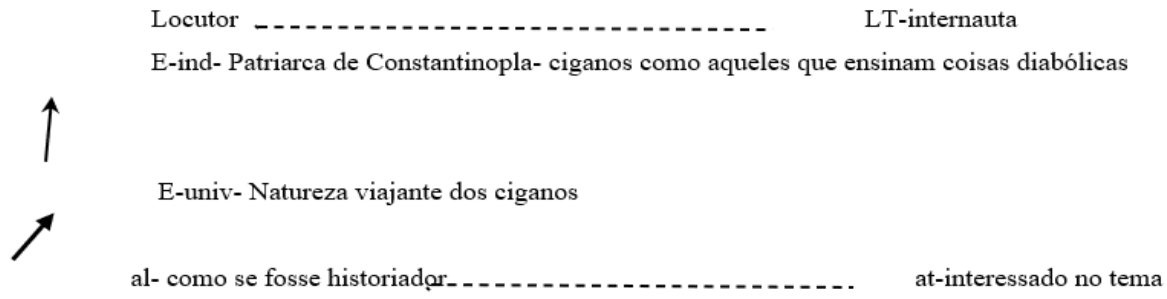
Ao dizer “natureza viajante” este enunciador constrói sua enunciação de forma isenta a possíveis contestações em um sentido pelo qual o substantivo “natureza” apresenta relação direta com algo intrínseco, uma essência dos seres. Ou seja, o nomadismo apresenta-se como algo já enraizado aos indivíduos ciganos, ou seja, há um aspecto de generalização. Neste sentido, apontamos que este mesmo locutor pode então ser considerado enquanto alguém que fala como um historiador, como se estivesse autorizado a contar a história do povo cigano, mas não traz elementos que configurem este dizer universal como respaldado por estudos que tenham embasamento acadêmico

Em R2.1 este mesmo Locutor faz alusão ao dizer de outro enunciador, um patriarca de Constantinopla, que havia feito advertências no sentido de que o povo cigano, chamado por ele de povo errante, ensinaria coisas diabólicas. A citação deste sujeito nos mostra que em alguns momentos o Locutor se distancia do que é dito, ou seja, ele enuncia algo que um outro locutor acha.

Já em R2.2 consideramos que o locutor se apresenta do lugar de Enunciador genérico, marcando o momento no qual cita-se um registro que trata o cigano de modo pejorativo, marcando assim aquilo que se pode dizer sobre o medo do povo europeu em relação aos ciganos, o que segundo este enunciador, dá início a sina cigana.

Neste momento, esse locutor retoma a situação apresentada anteriormente sem apresentá-la enquanto verdade para todos. O mesmo retoma uma informação encontrada por si e a partir disso continua sua narrativa.

Pode-se dizer que o enunciado analisado retoma dois memoráveis, o nomadismo, pelo qual os discursos sobre o cigano sempre os colocam nesta posição, nunca discutindo as possíveis origens para este fenômeno, a migração forçada, entre outros aspectos. O segundo, sobre o povo cigano ensinar coisas diabólicas, crença relacionada a aspectos religiosos de sua cultura como adivinhação, leitura de mão, etc.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como alguns resultados obtidos a partir das análises realizadas neste trabalho aponta-se um memorável ainda muito presente, mesmo no digital, a partir de nossa análise no *Youtube*, pelo qual ainda se significa o povo cigano de modo preconceituoso e estereotipado.

A análise da designação da palavra *cigano* tal como se configurou no DSD pela nossa análise, isto é, que significa o cigano como um povo que não se fixa nos lugares, ainda visto como relacionado ao diabólico, como não tendo relação com os povos europeus, nos permitiu observar que os principais temas que circulam no *Youtube* sobre o povo cigano ainda se relacionam ao memorável depreciativo que os remete, entre algumas outras noções, como ladrões de crianças, vagabundos, feiticeiros, aqueles que ensinam coisas diabólicas, entre algumas outras questões.

A análise da cena enunciativa do enunciado recortado nos possibilitou observar algo que parece se apresentar como comum na era digital, a possibilidade de que qualquer pessoa com acesso à internet possa se apresentar, enunciar enquanto especialistas a respeito dos mais diversos temas.

Sendo assim, é praticamente impossível observar nas plataformas digitais de quais fontes determinadas informações são retiradas e assim analisar sua procedência. Isso possibilita que as narrativas sobre esse povo continuem a circular e se perpetuar relegando-os a um domínio de sentidos depreciativos.

REFERÊNCIAS

CIGANO. In: Diccionario da lingua portugueza composto pelo padre D. Rafael Bluteau, reformado, e accrescentado por Antonio de Moraes Silva. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/5412>. Acesso em: 01 dez.2025.

GUIMARÃES, Eduardo. **Os limites do Sentido: Um Estudo Histórico e Enunciativo da Linguagem**. Campinas, SP: Editora Pontes, 2002.

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica do Acontecimento: um estudo enunciativo da designação**. Campinas, SP: Editora Pontes, 2005.

GUIMARÃES, Eduardo**. Semântica, enunciação e sentido**. Campinas. Editora Pontes, 2018.

HANCOCK, Ian. **The Struggle For The Control Of Identity**. Migrant and Nomad: European Visual Culture and the Representation of "Otherness" Essen: Blaue Eule Verlag 2007 pp. 41-60.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos.** 5ª edição. Campinas, SP: Editora Pontes, 2005.

PAULA MACHADO, Carolina. **A Designação Da Palavra Preconceito Em Dicionários Atuais**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP. 137.p. 2007. Disponível em: <https://www.repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/393962>.

NERY, Inalva. NASCIMENTO, Uelba. Os ciganos e a exclusão social. In: XVI Encontro Estadual de História – Poder, memória e resistência: 50 anos do golpe de 1964. **Anais Eletrônicos do XVI Encontro Estadual de História** - ANPUH –PB Campina Grande. 25 a 29 de ago. 2014. p. 912-923. Disponível em: <http://www.ufpb.br/evento/index.php/anpuhpb/XVI/paper/viewFile/2528/575>. Acesso em: 01 set. 2023.

RANCIÈRE, Jacques. **Os nomes da história**. Campinas, SP: Editora Pontes, 1994.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**; Foucault revoluciona a história. Brasília: Ed. UnB, 1971. 198 p (Cadernos da UnB).

CONSTRUÇÃO DE SELFS LINGUÍSTICOS E MIGRAÇÃO LABORAL BRASIL-ALEMANHA NA ÁREA DA SAÚDE: UM ESTUDO SOBRE AQUISIÇÃO DE LÍNGUA E A TEORIA DOS MODELOS MENTAIS DE CONTEXTO

Mariana Kuhlmann
Doutora (USP) – Instituto Berliner

INTRODUÇÃO

Segundo o último Relatório Mundial sobre Migração, documento publicado bianualmente pela Organização Internacional para as Migrações - OIM (2024), há cerca de 281 milhões de pessoas em situação migratória no mundo. Conceitualmente, o termo migrante engloba uma ampla gama de contextos, atravessados por elementos sociais, políticos, culturais, religiosos e econômicos. Por essa razão, a própria OIM refuta definições unívocas assumindo que migrante é

> um termo guarda-chuva, não definido pela legislação internacional, refletindo um entendimento comum de uma pessoa que se desloca do seu local habitual de residência, dentro de um país ou cruzando uma fronteira internacional, temporária ou permanentemente, por várias razões. O termo inclui categorias legalmente bem definidas, como migrantes laborais, e pessoas cujo tipo de deslocamento está legalmente definido, como migrantes contrabandeados. Inclui também pessoas cujo status e tipo de deslocamento não estão definidos pela legislação internacional, como estudantes internacionais. (OIM, 2024, p. 3)

A diversidade inerente à experiência migratória na contemporaneidade faz com que ela possa ser escalonada em termos de vulnerabilidade social, a depender do contexto em questão. A OIM também recomenda ao reconhecer tal diversidade e os fatores que desencadeadores de vulnerabilidade social, práticas pautadas em estudos que abordem interdisciplinarmente as dinâmicas dos deslocamentos humanos, para que haja a proposição de políticas migratórias bem direcionadas: “Em um mundo que enfrenta incertezas, compreender as dinâmicas da migração é essencial para a tomada de decisões informada e respostas políticas efetivas” (OIM, 2024).

Descortinar a complexidade das dinâmicas migratórias nesses termos é uma tarefa que supera os limites de uma abordagem meramente quantitativa, como é de se esperar. Contemplar a cifra de cerca de 281 milhões de pessoas equivale, então, a contemplar os dizeres, os costumes, as crenças e as histórias que elas carregam para além das linhas cartográficas.

Como possível encaminhamento, a Linguística Aplicada (LA) oferece um respaldo teórico-metodológico potente para abordar a complexidade das dinâmicas migratórias sob a perspectiva dos processos de aquisição de línguas.

Rajagopalan (2003) afirma que a LA, exercida de modo socialmente engajado e responsável, possibilita com que o pesquisador navegue por processos identitários vividos por pessoas de "carne e osso" que, por meio de suas histórias de aprendizagem, nos levam a solucionar problemas encontrados na vida real. A despeito de discursos antimigração e suas questionáveis bases políticas, vivemos, segundo o autor "queiramos ou não" em um mundo globalizado, o que significa que:

> os destinos dos diferentes povos que habitam a terra se encontram cada vez mais interligados e imbricados uns nos outros no fenômeno que vem sendo chamado de "transnacionalização" da nossa vida cultural e econômica. O outro lado dessa mesma moeda se chama "desterritorialização" das pessoas que, por motivos diversos, tornam-se, em número cada vez maior, cidadãs do mundo e suas práticas identitárias. (Rajagopalan, 2003, p. 57)

O presente estudo, situado no campo da Linguística Aplicada, enfocará a formação linguística em língua alemã de trabalhadoras brasileiras da Área da Saúde que se encontram em processo de recrutamento laboral para trabalhar em hospitais alemães.

A hipótese percursora do estudo de caso que apresentaremos, assume que a experiência de aprendizagem de uma língua adicional, quando atravessada por expectativas migratórias, pressões institucionais e reconfigurações profissionais, produz efeitos diretos na construção dos Selfs Linguísticos. Nesse sentido, argumenta-se que a Teoria dos Modelos Mentais de Contexto (Dijk, 2016) surge como recurso teórico adequado para mapear nas Biografias Linguísticas, os processos de (re)organização identitária presentes na elaboração discursiva da autoimagem.

Para contemplar tal hipótese, serão descritos inicialmente os aspectos socioeconômicos desse contexto de migração laboral para, então, abordar o processo de construção de Selfs Linguísticos (Mercer, 2011) em Biografias Linguísticas (Thoma, 2018). Posteriormente, a Teoria dos Modelos Mentais de Dijk (2016) será mobilizada com o objetivo de realizar um estudo de caso para mapear os processos de renegociação e realinhamento identitários que podem estar inseridos nas subjetividades que protagonizam esse movimento migratório.

MIGRAÇÃO LABORAL NA ÁREA DA SAÚDE: CONTEXTO BRASIL-ALEMANHA

> Esses dias me aboletei na frente de um alemão que ousou passar na minha frente, na fila da Rossmann.

> Eu sei que sob as regras de etiqueta eu estava certa mas nas regras do racismo uma imigrante deve sempre ficar pra trás.
>
> Ele protestou, reclamou seus direitos, dizendo eu cheguei aqui primeiro. Na fila ou no país? pensei, e saber a resposta faria toda a diferença.
>
> (trecho extraído do poema CÓLERA #1, publicado na obra *Asma* de Adelaide Ivánova)

O excerto selecionado para inaugurar essa seção, ilustra uma situação tão dolorida, quanto usual na realidade de uma pessoa que se encontra migrante em um país. No trecho, uma mulher brasileira aguarda na fila de uma conhecida rede de drogarias alemã, a Rossmann. Ao ser atendida, é interrompida por um alemão que passa na sua frente, aparentemente sem hesitar e sem o menor constrangimento. A vez do homem não é a próxima, mas conforme as *regras do racismo*, sim.

Apesar dos esforços despendidos por parte de setores da sociedade para garantir direitos e combater discursos xenofóbicos e racistas, ainda há muitas barreiras que os migrantes precisam transpor para circular e serem reconhecidos como cidadãos e não apenas intrusos que devem aguardar no final da fila. O domínio da língua do país de residência é medido por métricas aplicadas nos testes de proficiência, mas também por valores implicados nas interações cotidianas. A depender do contexto migratório, a competência linguística é multifacetada, podendo ser um recurso de defesa, de promoção da inclusão, de resistência e de imposição identitária.

O contexto Brasil-Alemanha no que se refere ao recrutamento de força de trabalho na Área da Saúde apresenta uma série de questões que devem ser problematizadas, mas que talvez não recebam a devida atenção por parte dos estudiosos dedicados a abordar o ensino de língua alemã a partir da LA . Com o propósito de situar o presente trabalho, serão descritos alguns elementos contextualizadores para dimensionar as tensões estabelecidas nesse cenário migratório.

ENTRE A DEMANDA E A MOBILIDADE: O PROCESSO MIGRATÓRIO DE PROFISSIONAIS BRASILEIROS DA ÁREA DA SAÚDE

A demanda por mão de obra e a sua relação com o envelhecimento populacional e declínio das taxas de natalidade são temas que margeiam os processos migratórios em diferentes contextos e momentos históricos.

Dados do Statistisches Bundesamt[1], departamento do governo alemão de análises estatísticas e demográficas, disponibilizados pela Agência de Notícias Deutsche Welle, oferecem respaldo para compreender a relação Brasil-Alemanha, circunscrita na Área da Saúde. Apesar de algumas oscilações, é notável que essa relação tem adquirido importância cada vez mais robusta para as atuais práticas pedagógicas no ensino-aprendizagem de alemão.

Em 1999, era estimado que um total de 2 milhões de habitantes da Alemanha necessitariam de cuidados de saúde em decorrência do envelhecimento. Já em 2021, esse número atingiu a cifra de 5 milhões e, segundo uma análise prognóstica do mesmo departamento do governo, cerca de 6,8 milhões de habitantes necessitarão de cuidados médicos pontuais ou continuados em 2055.

Em contrapartida, apesar da alta demanda, os estudos realizados pelo Statistisches Bundesamt constataram que para cada trabalhador da Área da Enfermagem desempregado na Alemanha, há três vagas ociosas nos hospitais e clínicas à espera de profissionais que possam preenchê-las, situação que difere bastante do contexto dos trabalhadores da Enfermagem no Brasil. Estes, por sua vez, enfrentam um mercado de trabalho saturado e com baixa remuneração, apesar de apresentarem capacitação profissional mais qualificada em comparação com o currículo alemão.

Isso se deve ao fato de que, na Alemanha, o nível de capacitação da Área da Enfermagem se aproxima do nível técnico, com enfoque em cuidados práticos de atenção direta aos pacientes, contemplando inclusive algumas tarefas burocráticas e de limpeza. Já no Brasil, a capacitação em Enfermagem está inserida no âmbito do ensino superior, embora também haja os cursos técnicos na Área. De todo modo, os profissionais brasileiros que se formam na universidade atendem a critérios curriculares que os tornam aptos a performar procedimentos de maior complexidade e mais invasivos como entubação, instalação e administração de quimioterápicos, colocação de cateter, entre outros.

Apesar da qualificação profissional, a realidade da Enfermagem no Brasil impõe muitos desafios à mão de obra disponível. Segundo o Conselho Federal de Enfermagem (Cofen) havia em 2025 cerca de 3.303.819 profissionais atuantes, ou aptos a atuar na Área, regularmente inscritos no órgão:

1 https://www.dw.com/pt-br/alemanha-recruta-profissionais-de-sa%C3%BAde-no-brasil/a-65758430. Acesso em: 15. de outubro de 2025.

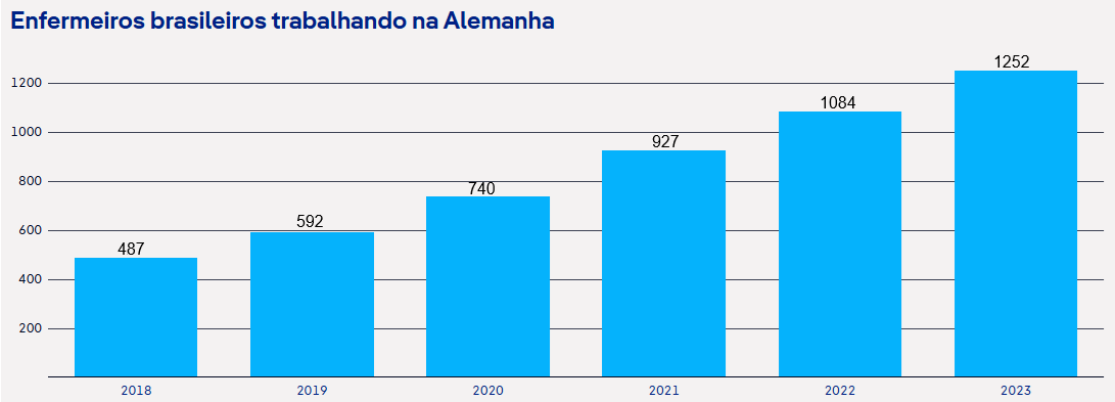
Tabela 1[2]

Total de auxiliares de Enfermagem	469.513
Total de técnicos de Enfermagem	2.025.883
Total de enfermeiras/enfermeiros	807.993
Total de obstetrizes	430
Total geral:	3.303.819

Ainda segundo o Cofen (2025), 1 em cada 4 enfermeiros está desempregado no Brasil, um total de 24,5% dos profissionais e faz com que a Enfermagem seja o quinto curso de nível superior com maior índice de formados que não estão exercendo atividade remunerada, atrás apenas de História (31,6%), Relações Internacionais (29,4%), Serviço Social (28,6%) e Radiologia (27,8%).

Essa discrepância entre a realidade de trabalho entre o Brasil e a Alemanha cria as condições necessárias para que os profissionais brasileiros sejam receptivos à proposta que as Agências Alemãs de recrutamento oferecem. Apenas para reforçar a contextualização, cabe citar o gráfico fornecido pela Bundesagentur für Arbeit (2023)[3] que demonstra como esse fluxo migratório tem avançado ao longo do período entre 2018 e 2023:

Gráfico 1



O processo seletivo feito pelas Agências contempla a triagem curricular, a fase de entrevistas e, por fim, a formação linguística, oferecida pelo próprio programa de recrutamento por meio de cursos intensivos. Cada programa estipula os critérios linguísticos a serem

2 https://descentralizacao.cofen.gov.br/sistema_SC/grid_resumo_quantitativo_profissional_externo/grid_resumo_quantitativo_profissional_externo.php. Acesso em: 15 de outubro de 2025.
3 https://www.dw.com/pt-br/busca-por-enfermeiros-gera-atrito-entre-alemanha-e-brasil/a-69140257. Acesso em: 15 de outubro de 2025.

preenchidos pelos candidatos, mas em linhas gerais, entre os recrutadores reside a expectativa de que os participantes alcancem o nível B1 ou B2 (intermediário a avançado) em curto-médio prazo de tempo. Após adquirir a certificação prevista nos pré-requisitos que antecedem a migração, o profissional recebe respaldo para residir na Alemanha, ocasião em que deve completar o processo de revalidação do diploma (*Anerkennung)* para, então, ser autorizado a exercer a profissão em condições equivalentes a um profissional que se formou na Alemanha.

Aqui surge um importante questionamento que se refere à tangibilidade do processo e aos cronogramas restritos que se distanciam da realidade sociocultural dos candidatos. Estes, por sua vez, muitas vezes não tiveram a oportunidade anterior de aprender outra língua ou não podem interromper as suas atividades profissionais para se dedicar exclusivamente aos estudos. Ou ainda não possuem recursos outros para otimizar o seu processo de aprendizado. Diante da promessa de melhoria de condições de vida ao exercer a sua profissão em um outro país, muitos acabam por se engajar no processo de aquisição da língua alemã, sem que os programas de recrutamento ofereçam o devido suporte emocional:

> O que se nota é que no barulho das expectativas geradas no bojo desses programas, surge também um silenciamento acerca da tangibilidade da proposta de formação linguística fornecida. O questionamento que emerge diz respeito ao processo de aquisição de língua "apressado", que deve ser concluído em conformidade com as determinações inseridas nos cronogramas estipulados por uma demanda externa. (Kuhlmann, 2025, p. 54)

Essas circunstâncias previstas nos programas de recrutamento, nos conduzem a refletir sobre como os processos identitários são (re)elaborados no cerne de uma proposta que desconsidera que a aquisição de uma língua é um fazer humano (Maturana e Varela, 2008)[4]. E como tal, esse fazer humano, próprio da aquisição de línguas (ou seriam fazeres humanos?), não se conforma necessariamente em cronogramas fixos e sim, desdobra-se a partir de ações relacionais orientadas pela experiência do sujeito. Cabe indagar como os Selfs Linguísticos são elaborados e quais metodologias possibilitam a abordagem desses processos, com vistas a propor práticas pedagógicas que sejam adequadas para esse contexto de migração laboral.

CALEIDOSCÓPIOS IDENTITÁRIOS: SELFS E BIOGRAFIAS LINGUÍSTICAS

Rajagopalan (2003) afirma que uma das maneiras pela qual as identidades sofrem processos de (re)elaboração subjetiva, é justamente o contato entre pessoas, povos e culturas, claramente característico dos deslocamentos humanos. É por esse motivo que, segundo o autor,

4 Maturana e Varela (2008) afirma que a aquisição de uma língua se enquadra em um fazer humano, socio-historicamente situado, constituído ao longo do tempo por meio das relações sociais e das emoções.

se torna cada vez mais urgente entender o processo de ensino-aprendizagem de uma língua como fundamento em um amplo processo de redefinição de identidades. Em seu entendimento, as línguas não são instrumentos meramente comunicativos, como uma perspectiva superficial sobre o tema pode supor.

Assim sendo, é no bojo dos processos de aquisição das línguas que surgem elementos que possibilitam a reconfiguração, porque não dizer, caleidoscópica das identidades de quem delas se apropria em contexto migratório: "Logo quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa" (Rajagopalan, 2003, p. 69).

No tópico que aqui se apresenta, serão abordados os Selfs Identitários como processos contextualmente situados, podendo ser abordados a partir das Biografias Linguísticas. O foco norteador dessa discussão consistirá em consolidar um respaldo teórico que permita compreender o processo de aquisição de língua por parte de candidatos nos Programas de Recrutamento de Profissionais da Enfermagem.

CONSIDERAÇÕES CONCEITUAIS E METODOLÓGICAS

É lugar comum de muitas vertentes de estudos da linguagem, dentre as quais figura a LA, que os processos de aquisição de línguas envolvem não apenas a aprendizagem de conteúdos gramaticais, estruturas linguísticas e competências comunicativas, mas também as subjetividades, o que contempla crenças, atitudes, percepções e experiências que os sujeitos constroem ao longo de sua trajetória linguística.

Nesse contexto, os Selfs Linguísticos surgem de modo elementar para que seja possível compreender como os sujeitos elaboram a autopercepção de si como aprendizes ou falantes de uma língua. O Self Linguístico diz respeito, sucintamente, às crenças que uma pessoa possui sobre si mesma em relação a um determinado domínio linguístico, isto é, à forma como ela se percebe e se avalia diante de suas capacidades de aprendizagem e uso de uma língua. Trata-se da "imagem de si mesmo" construída a partir de suas experiências linguísticas.

Conforme argumenta Mercer (2011), essas percepções não correspondem necessariamente aos fatos objetivos sobre a competência linguística do sujeito ou sobre as situações concretamente vivenciadas, mas sim àquilo que ele acredita ser verdade sobre si mesmo em um campo específico de suas experiências e relações linguísticas: "Nossa noção de Self desempenha um papel fundamental em como lidamos com todos os nossos encontros no dia a dia, incluindo todos os encontros educacionais e linguísticos, seja como professor ou aluno" (Mercer, Williams e Ryan, 2016, p. 82).

Os encontros educacionais e linguísticos são aqui basilares na discussão proposta. Isso porque as crenças que os sujeitos desenvolvem sobre suas próprias competências, influenciam diretamente as atitudes, as expectativas e o engajamento deles em relação ao outro. Nesse sentido, a percepção de si pode afetar as relações sócio interativas, as reações diante de desafios linguísticos e as estratégias mobilizadas mediante eventuais dificuldades no processo de aquisição de uma nova língua.

Assim, os Selfs Linguísticos podem ser compreendidos como um construto psicológico dinâmico e multidimensional, e não como instâncias estanques, pois sofrem interferência de múltiplos fatores, embora possam tender à estabilidade devido a pressões externas. Os fatores que atuam nesses construtos se originam das experiências de aprendizado do sujeito que implicam: eventos de sucesso ou fracasso, feedbacks recebidos de professores ou colegas, avaliações escolares e discursos sociais sobre determinadas línguas ou variedades linguísticas etc.

Um possível encaminhamento metodológico que permite acessar as percepções subjetivas em relação a uma língua, constitui-se por meio das narrativas que os sujeitos constroem e socializam sobre suas próprias experiências linguísticas, as Biografias Linguísticas. Ao relatar suas trajetórias de aprendizagem, suas dificuldades, suas motivações e seus momentos de sucesso ou frustração, o sujeito revela elementos importantes de sua relação com as línguas e de sua autopercepção enquanto aprendiz.

As Biografias Linguísticas podem ser compreendidas, então, como a reconstrução narrativa das experiências linguísticas de um sujeito ao longo de sua vida. Essa reconstrução não se limita ao relato de quando ou onde determinada língua foi aprendida, mas abrange um conjunto mais amplo de experiências e significados que atravessam a trajetória linguística do indivíduo que podem ser tematicamente mapeados.

Segundo Thoma (2018), as Biografias Linguísticas contemplam diferentes dimensões relacionadas à experiência linguística do sujeito, o que inclui relações de poder, de pertencimento ou de exclusão, avaliações formais, momentos marcantes de sucesso ou frustração no processo de aprendizagem, bem como projeções e motivações associadas ao uso futuro da língua. A autora ainda propõe o emprego de um método denominado reconstrutivo para a coleta das Biografias, que possui como base entrevistas.

Essas entrevistas são usadas para ordenar narrativamente como os interlocutores enquadram e (res)significam a relação que possuem com uma determinada língua ou experiência de formação linguística, havendo dois enfoques de relevância:

- no conteúdo temático = o que as pessoas falam sobre a sua trajetória linguística;

- nas formas discursivas = como elas relatam suas experiências e se posicionam nelas.

Nesse sentido, a elaboração de uma Biografia Linguística a partir de um processo de reconstrução narrativa, permite acessar como os sujeitos organizam as suas experiências a partir de um questionamento, tópico ou enquadramento temático. Nesse processo, ao discorrer sobre a sua trajetória linguística, o sujeito não apenas relata mecanicamente acontecimentos, mas também atribui sentidos a eles, destacando e selecionando o que considera determinante para compreender sua relação com determinada língua. Essa perspectiva permite observar que as experiências de aprendizagem de línguas não são simplesmente sequências lineares de fatos objetivos, mas narrativas dotadas de complexidade, construídas pelos próprios sujeitos, a partir de um fazer humano, para atribuir sentido às suas vivências.

Ao alinharmos o conceito de Selfs Linguísticos com o uso de Biografias Linguísticas para mapeá-los, observamos o surgimento de um campo de estudos que oferece contribuições importantes para a compreensão dos processos de aquisição de línguas e dos possíveis desafios e potenciais inerentes a um dado contexto de ensino-aprendizagem. Tal constatação se sustenta na própria configuração da elaboração das Biografias, que se dá a partir de processos sociocognitivos em que o sujeito seleciona, (re)constrói e armazena episódios relevantes para a sua experiência linguística. Estes, por sua vez, podem nortear intervenções político-pedagógicas significativas.

Cabe então questionar sobre qual respaldo teórico é apropriado para navegar nas ondas subjetivas que se verificam na configuração da experiência linguística dos sujeitos. Ao reconhecermos que o sujeito coleta os episódios vividos e os organiza para socializá-los a partir de relatos que tematizam as suas experiências linguísticas, os Modelos Mentais de Dijk (2016), por estarem relacionados à elaboração da memória episódica, surgem aqui como respaldo teórico possível para analisar os processos identitários dos Selfs constantes em Biografias Linguísticas.

A TEORIA DOS MODELOS MENTAIS: UMA BÚSSOLA TEÓRICA

O princípio fundamental que permeia a Teoria dos Modelos Mentais (Dijk, 2016) assume que o uso da linguagem envolve a realização de ações comunicativas, mas sem se limitar a elas. Nele, há processos cognitivos e afetivos que atuam e modelam a construção de sentidos. Conforme argumenta o autor, os falantes de uma língua não apenas agem quando falam por meio de práticas sociais, mas também pensam e se emocionam durante a produção e a interpretação discursivas. Nesse sentido, a linguagem é articulada a partir de mecanismos cognitivos que organizam e interpretam as experiências no mundo social.

Essa perspectiva assume que os sujeitos mobilizam representações das situações vividas em sua memória episódica, atribuindo valor e sentido a elas. Essas representações são armazenadas na forma de Modelos Mentais, que, conforme Dijk (2016) explana, são "estruturas cognitivas que enquadram o conhecimento e servem de referência para orientar a compreensão e a produção discursivas". Desse modo, os eventos e interações sociais são compreendidos a partir desses modelos, que atuam como mediadores entre experiência, cognição e linguagem.

Segundo a proposta teórica de Dijk é possível agrupar os Modelos Mentais em Modelos de Eventos sobre os quais se fala ou se escreve e Modelos do Contexto da própria situação comunicativa. Ambos servem de base para que o sujeito organize experiências vividas, mas também consolide uma base de referências que sirvam de respaldo para que ele socialize o que experienciou e interprete experiências futuras. Para o autor, ambos são multimodais e "representam a experiência complexa, corporificada, de eventos e situações, incluindo aspectos visuais, auditivos, sensório-motores e emocionais" (Dijk, 2016, p. 11).

A título de diferenciação, os modelos de eventos/situações são "o correlato cognitivo do que tradicionalmente era chamado de aspecto referencial do emprego da linguagem" (Dijk, 2016, p. 11). Desse modo, a experiência e a compreensão dos eventos e situações de nosso ambiente acontecem em função desses modelos mentais que segmentam, interpretam e definem semanticamente a realidade de tal forma, que é possível organizar a memória do que foi lido/dito, inferir informações não explícitas e compreender a coerência global do texto.

Já os modelos mentais de contexto não enquadram o tema e a situação que estão armazenados na memória episódica, embora estejam relacionados a essas instâncias. Neles a situação comunicativa é representada pragmaticamente levando em consideração os participantes que estão envolvidos nela, bem como a sua intencionalidade e o seu propósito comunicativo. Aqui as identidades dos participantes, os papéis assumidos pelos atores sociais em questão, as normas sociais operantes e as relações de poder são acionados:

> Ao pressupor modelos de situação semânticos e modelos de contexto pragmáticos, definimos o núcleo teórico da interface cognitiva entre discurso e sociedade. Assim, em primeiro lugar, os usuários da língua são capazes de representar mentalmente eventos e situações sociais e falar sobre eles, o que é essencial tanto para a sobrevivência da espécie quanto para a interação na vida cotidiana. Ao mesmo tempo, sua fala é controlada por seus modelos de contexto subjetivos representando eventos e situações comunicativas e, pois, sociais, de tal modo que sua fala, e por consequência sua interação comunicativa, é adaptada ao ambiente comunicativo e social. (Dijk, 2016, p. 13)

Em decorrência dos aspectos semânticos e pragmáticos que servem de referência para mapear e categorizar as experiências subjetivas, os Modelos Mentais nos oferecem contribuições relevantes para mapear os processos identitários em um determinado contexto migratório. Isso porque, a partir deles é possível resgatar os papéis sociais e relações de disputa inerentes a ele. Por essa razão, apresentaremos a seguir um estudo de caso em que os Modelos Mentais, com enfoque nos Modelos de Contexto, serão mobilizados para analisar um trecho da Biografia Linguística produzida por uma profissional da Área da Enfermagem, integrante de um Programa de Recrutamento subsidiado por Agências de Trabalho Alemãs.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A Biografia Linguística[5] que analisaremos foi produzida por uma trabalhadora da Área da Enfermagem um mês antes de realizar as provas de certificação linguística exigidas no programa de recrutamento do qual ela fazia parte. Esse relato foi gravado pela própria participante e enviado em formato de arquivo de áudio para transcrição. A instrução fornecida foi a seguinte: "Grave um relato para descrever como foi e está sendo a sua trajetória de estudos de alemão". Não houve na transcrição readequações ou correções do conteúdo narrado. Quanto à identidade da informante, foi assinado um termo de confidencialidade que preservou suas informações pessoais e permitiu o uso do relato para fins de pesquisa.

Ao fazermos um estudo com base nos Modelos de Contexto, pretendemos averiguar como aspectos pragmáticos da experiência migratória e linguística influenciam o conteúdo do relato fornecido. É de interesse da proposta de análise verificar como tais Modelos se fazem presentes tematica e discursivamente nos relatos enquanto o sujeito constrói e informa sobre a sua autoimagem, o seu Self Linguístico como falante de alemão:

A pergunta que irá conduzir a incursão metodológica nos dados será: Quais elementos linguísticos podem ser usados para mapear Modelos Mentais de Contexto na Biografia em questão? Para responder a esse questionamento, serão observados:

(a) a recorrência de usos linguísticos que dimensionam as experiências relatadas, como intensificadores lexicais;

(b) a referência a outros atores implicados no contexto;

(c) a macroestrutura temática.

5 O relato selecionados para o presente artigo foi retirado do corpus da Tese de Doutorado intitulada "Uma palavra (que) vaga: estudo sobre biografias linguísticas e a construção do autoconceito no ensino de alemão em programas de recrutamento de profissionais da Área da Saúde" (Kuhlmann, USP: 2025).

Desse modo, a análise qualitativa será conduzida a partir de uma incursão interpretativa do relato transcrito com foco no emprego de usos lexicais, na identificação dos atores sociais mencionados e na organização da macroestrutura temática do discurso, tomando como referência os pressupostos teóricos de Dijk (2016).

ANÁLISE

Na presente seção, as definições metodológicas descritas serão mobilizadas para contemplar o relato em dois momentos analíticos correlacionados. Primeiramente, serão elencados os elementos lexicais e temáticos mais recorrentes a partir de um levantamento preliminar. Posteriormente, e com base nesse levantamento, os Modelos Mentais de Contexto servirão de suporte analítico-teórico para analisar as implicações decorrentes da presença dos elementos mapeados na representação da experiência narrada e nas reverberações subjetivas de quem narra.

ESTUDO DE CASO: UMA PRIMEIRA APROXIMAÇÃO

A participante que cedeu esse depoimento conseguiu a aprovação na prova em janeiro de 2025, mais de dois anos após produzir a Biografia transcrita a seguir e concluir a sua primeira tentativa, sem sucesso, para obter a aprovação necessária:

> Eu entrei no programa com bastante vontade de fazer dar certo. Ser enfermeira no Brasil significa muito trabalho, pouco descanso e pouco dinheiro. Quando algumas colegas me falaram sobre a oportunidade de trabalhar num país de primeiro mundo... Pensei, opa! Achei tudo muito lindo, meus olhos super brilharam. “Bora” ganhar em euro... (risos) Achei que ser selecionada para o programa foi bem fácil. Pelo que as meninas me falaram os enfermeiros de lá não têm a mesma qualificação que a gente, então a gente se destaca fácil. Mais o difícil é sair do A1.1. Aliás, bem difícil. A gente tem que pegar muito conteúdo em tempo recorde. Não sou professora, né? Mas até agora pude perceber que tem muitos professores com uma didática péssima. E a cobrança é bem alta porque tem muita coisa em jogo, tanto pra gente como pra eles que selecionaram a gente. Uma coisa que eu acho que ia ajudar é ter as aulas presenciais. Nossa, online é difícil. Teve um professor que deu aula pra gente no A2.1 e no começo do B1.1 que era ótimo, nem parecia curso online! Os outro deixaram bem a desejar. Mas vamo que vamo No final do ano vou fazer a primeira tentativa, tenho que tira esse B2.

Neste relato, há uma considerável recorrência do emprego de intensificadores, sobretudo quando a participante se engaja na descrição do nível de dificuldade que ela enfrenta nas aulas de alemão e do nível de exigência linguística. Por exemplo, ela se queixa sobre a quantidade

de conteúdo, que não é especificado. Na descrição do processo de recrutamento no programa, ela afirma que inicialmente seus olhos "super" brilharam e que ela tinha "bastante" vontade de ingressar. Aqui ela relata que o trabalho dos profissionais da enfermagem no Brasil é associado a "muito trabalho", "pouco descanso" e "pouco dinheiro".

Na abordagem desses temas, recuperamos em sua biografia um tom de descontentamento que, embora expresso enfaticamente, permanece vago. A falta de dinheiro e de descanso, bem como o excesso de trabalho são dimensionados, uma vez que lhes é atribuída relevância por meio do emprego dos intensificadores.

Pode-se dizer que o processo de preparação para a prova é descrito de modo a relatar insatisfação e críticas. Os intensificadores assumem, ao abordar esses tópicos que são relevantes e causam desconforto na informante, a função de enfatizar, imprimindo força de expressividade sem que sejam fornecidos detalhes. A presença deles dimensiona as noções expressas, ao passo que, na falta de critérios de comparação, também desestabiliza o processo de compreensão, uma vez que expressam algo que foge dos padrões de normalidade.

É notável também que, embora o relato parta da perspectiva pessoal da participante, há referências a outros sujeitos que participam da experiência narrada, como colegas de profissão e os professores. Essa constatação reforça o fato de que as Biografias Linguísticas são construídas pelo sujeito que as elabora também em relação ao outro, não estando restrito à sua individualidade.

ESTUDO DE CASO: SOB A LUPA DOS MODELOS MENTAIS DE CONTEXTO

À luz da teoria dos Modelos Mentais de Contexto de Dijk (2016) verificamos que a participante mobiliza intensificadores lexicais (bem, super, muito) com recorrência. Esses usos linguísticos não funcionam apenas como marcas de expressividade, mas são indicadores pragmáticos dos elementos que a participante considera relevantes na interpretação de sua experiência. Por meio deles, ela informa sobre o impacto que certas situações exerceram, e ainda exercem, na sua experiência linguística e na decisão de migrar.

Em termos de macroestrutura temática, a participante contrapõe contextualmente de maneira recorrente as condições laborais na Área da Enfermagem no Brasil e na Alemanha por meio de expressões como "muito trabalho", "pouco descanso" e "pouco dinheiro" para abordar as expectativas associadas à possibilidade de "ganhar em Euro". Tais expressões permitem configurar discursivamente as bases que motivam a migração laboral nesse contexto. De acordo com esse relato, a informante explana que a sua decisão é fundamentada pela busca de melhores condições de trabalho e de qualidade de vida, referências que são socializadas recorrentemente.

Ao elaborar o seu depoimento, a participante desloca o enfoque, antes atrelado às suas motivações profissionais e pessoais, para as dificuldades enfrentadas no processo formativo de aquisição de alemão. Nesse ponto, os intensificadores ("bem difícil", "tempo recorde", "bastante vontade") enquadram a pressão social vivenciada por ela, bem como o alto nível de expectativas que ela deposita nesse processo.

O evento de ensino-aprendizagem de alemão é descrito de tal forma que ela expressa receio em concluir as aulas e prestar a prova, além de expor a sua insegurança em relação às próprias competências comunicativas. Aqui cabe observar que o seu Self Linguístico é construído discursivamente por meio de referências que demonstram baixa autoestima e insatisfação em relação às condições de ensino e aprendizagem.

Também é possível observar no relato a presença de três grupos de participantes que atuam no enquadramento contextual da sua experiência linguística e, consequentemente, na elaboração do seu Self Linguístico:

- as demais participantes do Programa, colegas de profissão
- os enfermeiros alemães
- os professores do curso de alemão

As demais participantes do Programa surgem como informantes que tanto legitimaram essa oportunidade, como também compartilham dos desafios por ela enfrentados. Já os enfermeiros alemães são mencionados com vistas a estabelecer categorias de comparação e avaliação; embora ela esteja em um contexto profissional que lhe oferece condições de trabalho precárias e enfrentando dificuldades para aprender o alemão, ela possui qualificações profissionais superiores. Esse Modelo Cognitivo contribui para que ela possa representar o seu ingresso no programa como algo que foi relativamente fácil, já que o seu capital profissional é superior, embora o aprendizado da língua seja apresentado como um obstáculo ainda a ser transposto.

Por fim, os professores são avaliados qualitativamente e comparativamente. No depoimento, surge uma distinção entre os que não conseguiram estabelecer um canal de comunicação ou colaborar para a construção dos conhecimentos linguísticos necessários, e um professor que "era ótimo, nem parecia curso online" e foi bem-sucedido nesse aspecto. Essa contraposição indica que, em sua experiência linguística, a qualidade da mediação pedagógica é um elemento relevante no processo de aquisição da língua, o que impactou na elaboração do seu Self Linguístico. Assim, os professores, aqui representados discursivamente, são enfocados como atores sociais que tanto dificultam quanto facilitam o processo de formação linguística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As inquietações que contribuíram para a elaboração do presente estudo assumiram o propósito de colaborar com a compreensão dos processos identitários implicados na construção de Selfs Linguísticos em contextos de Migração Laboral. Para tal, tomamos como base o contexto de profissionais da Área da Saúde em processo de Recrutamento para trabalhar na Alemanha. Três eixos teóricos sustentaram as discussões elaboradas: os Selfs Linguísticos (Mercer, 2011), as Biografias Linguísticas (Thoma, 2018) e os Modelos Mentais (Dijk, 2016).

Inicialmente, abordamos os movimentos migratórios com enfoque nos processos identitários vividos pelo sujeito que elabora o seu Self Linguístico de maneira não autônoma. Tais considerações serviram de base para propor o uso de Biografias Linguísticas como dispositivo metodológico que abrigou um estudo de caso dedicado a mapear Modelos Mentais de Contexto no processo de aquisição de uma língua adicional, no caso, o alemão.

No que tange ao estudo de caso apresentado, a presença dos intensificadores lexicais no relato (como “super”, “bem”, “muito”, “bastante”) foi um achado linguístico importante. A ocorrência da intensificação, conforme a análise realizada constatou, não se limita a uma marca estilística de expressividade. Pelo contrário, no relato analisado, ela se constituiu como índice pragmático de ênfase cognitiva e afetiva. Isso porque tais escolhas lexicais sinalizaram pontos da experiência que, no enquadramento subjetivo da participante, adquirem maior relevância. Sob a perspectiva dos Modelos Mentais de Contexto, esses elementos funcionam como pistas linguísticas que evidenciam quais dimensões da sua experiência migratória e formativa são situadas como centrais na elaboração do Self Linguístico.

O estudo de caso proposto também demonstrou que as narrativas produzidas pelo sujeito participante não se limitam ao caráter descritivo de acontecimentos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem de uma língua, mas também revelam interpretações subjetivas sobre as condições sociais, profissionais e pedagógicas. Estas, por sua vez, estão também representadas a partir de Modelos, que atuam na elaboração e enquadramento da autoimagem do sujeito, da sua percepção em relação aos demais atores sociais e das expectativas atreladas a um determinado domínio linguístico.

Por meio da Biografia Linguística aqui analisada, foi possível verificar que as escolhas lexicais, como o uso de intensificadores, dimensionam a macroestrutura temática e a relevância dos papéis sociais. Esse recurso permite revelar as tensões, expectativas e desafios relacionados ao processo de aquisição da língua e de migração laboral. Nesse contexto, fatores como a intensidade da carga horária dos cursos, a modalidade das aulas, a mediação pedagógica, a estruturação curricular e as relações sociointerativas, atuam na forma como o sujeito enquadra tanto o contexto em que ele está inserido, quanto as suas próprias competências comunicativas.

A análise desenvolvida indica que a construção do Self Linguístico, em contexto de migração laboral e de aquisição de língua(s), é impactada por tensões pragmáticas, afetivas e institucionais, que se manifestam nas escolhas discursivas do sujeito e ficam armazenadas em Modelos Mentais, conforme Dijk (2016) explana. Essas escolhas modelam, inclusive, a sua autoimagem e a imagem que ele constrói e sustenta em relação aos outros atores sociais.

Rajagopalan (2003) alerta sobre a urgência de propor pesquisas linguísticas que sejam pautadas por práticas socialmente críticas e responsáveis. Por essa razão, o presente estudo buscou, a partir das reflexões tecidas, contribuir para a ampliação do debate no campo de ensino de línguas adicionais sobre os desafios presentes na formação linguística em contexto de migração laboral. Esperamos que as discussões aqui presentes incentivem a proposição de práticas pedagógicas sensíveis e humanizadas, direcionadas para as histórias de aprendizado vividas por sujeitos migrantes.

REFERÊNCIAS

BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT**.** ***Migration von Pflegekräften nach Deutschland****: Entwicklungen 2018–2023*. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit, 2023.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM (COFEN). *Enfermagem em números*. Brasília: COFEN, 2025. Disponível em: https://www.cofen.gov.br. Acesso em: 20 mar. 2026.

DEUTSCHE WELLE (DW). ***Alemanha recruta profissionais de saúde no Brasil.*** 28 maio 2023. Disponível em: https://www.dw.com/pt-br/alemanha-recruta-profissionais-de-sa%C3%BAde-no-brasil/a-65758430. Acesso em: 15 out. 2025

_____. ***Busca por enfermeiros gera atrito entre Alemanha e Brasil***. 27 maio 2024. Disponível em: https://www.dw.com/pt-br/busca-por-enfermeiros-gera-atrito-entre-alemanha-e-brasil/a-69140257. Acesso em: 15 out. 2025.

DIJK, Teun A. van. ***Discourse and context: a sociocognitive approach*****. Cambridge**: Cambridge University Press, 2016.

IVÁNOVA, Adelaide. ***Asma***. Recife: Edições Bagaço, 2017.

KUHLMANN, Mariana. ***Uma palavra (que) vaga****: estudo sobre biografias linguísticas e a construção do autoconceito no ensino de alemão em programas de recrutamento de profissionais da área da saúde*. 2025. Tese de Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025.

_____. ***Uma palavra (que) vaga****: um estudo de caso sobre autoconceitos e biografias linguísticas em contexto de recrutamento de profissionais da Área da Saúde*. *Projekt*, n. 64, p. 51–57, nov. 2025.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. ***A árvore do conhecimento****: as bases biológicas do entendimento humano*. São Paulo: Palas Athena, 2008

.MERCER, Sarah. *Towards an understanding of language learner Self Concept*. **Dordrecht**: Springer, 2011.

MERCER, Sarah; WILLIAMS, Marion; RYAN, Stephen. *Multiple perspectives on the Self in SLA*. Bristol: Multilingual Matters, 2016.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES (OIM). *World migration report 2024*. Genebra: OIM, 2024.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. ***Por uma linguística crítica****: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

STATISTISCHES BUNDESAMT. *Pflegebedürftige in Deutschland: Prognosen bis 2055*. **Wiesbaden**: Destatis, 2021.

THOMA, Nadine. ***Sprachbiographien****: Methoden und Perspektiven der sprachbiographischen Forschung*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2018.

A VIDA NO ESCURO (2011), DE TÂNIA ALEXANDRE MARTINELLI E A CRISE DA ADOLESCÊNCIA: A LITERATURA JUVENIL COMO FERRAMENTA EDUCATIVA

Rhuan Cardoso Ferreira
Licenciando em Letras Português (UESPI)

Wagner José Maurício Costa
Doutor em Letras (USP - UESPI)

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, com o advento da internet, o mundo está passando por transformações consideráveis, com a nossa sociedade tornando-se cada vez mais dependente das novas tecnologias. Nesse sentido, é natural que as crianças nascidas no século 21, isto é, dos anos 2000 em diante, tenham, desde cedo, contato com os mais diversos dispositivos eletrônicos, como *smartphones*, *kindles,* videogames, televisores, tablets, *notebooks* etc. A verdade é que, conforme apontam Dias *et al.* (2019), a internet configura-se como uma tecnologia que se incorporou de tal forma nas nossas vidas que é impossível imaginar-nos vivendo sem ela.

Nesse panorama, é notável que os jovens, sobretudo os adolescentes, estão em contato diário com uma quantidade cada vez maior de informações. Como consequência deste estímulo digital excessivo, nota-se um aumento dos casos de ansiedade, depressão, isolamento/fobia social, conflitos familiares, transtornos afetivos, dificuldades de aprendizagem etc. (Freitas *et al.*, 2021). Somado a isso, destaca-se também o fato que, a adolescência por si só, configura-se como um período da vida humana marcado por desafios e inseguranças, como explanam Aberastury e Knobel (1981).

É diante desses fatores que se encontra um dos eixos que guiou o presente trabalho: o uso de drogas por jovens e adolescentes como forma de fugir da realidade. Nesse sentido, Vaster e Pillon (2011), ao realizarem uma pesquisa quanti-qualitativa sobre o uso de drogas por adolescentes e suas percepções sobre a adesão e o abandono ao tratamento especializado, chegaram à seguinte conclusão:

> A ausência de habilidades para o enfrentamento de situações de conflito de modo consciente e saudável (*coping*), bem como não conseguir lidar com sentimentos, como "ansiedade" ou "depressão, foram apresentados como motivos para o uso contínuo, sendo esse um dos desafios dos tratamentos especializados, o de instrumentalizar os adolescentes que os procuram na resolução de situações adversas, para que a droga não seja a única alternativa ou escape à realidade (Vaster; Pillon, 2011, p. 5).

Partindo da formulação acima, fica evidente o caráter prazeroso/alucinógeno das substâncias psicoativas, isto é, a possibilidade (ilusória) de fuga de conflitos emocionais e pessoais oferecida aos usuários. Com essa problemática, a literatura, cumprindo um dos princípios básicos da literariedade, a *verossimilhança*, surge como uma representação legítima desses conflitos e crises, bem como o do uso de drogas como válvula de escape.

É nesse contexto que se insere a obra *A vida no escuro* (2011), de Tânia Alexandre Martinelli, que narra a história de Fabiano, um adolescente em crise que mergulha no mundo das drogas para fugir de problemas psicológicos, emocionais e familiares pelos quais está passando. O personagem acaba se tornando dependente químico, cercando-se em uma bolha de autodefesa e entrando em completo colapso mental, físico e sentimental. Nesse sentido, entende-se a relação entre os campos da Psicologia e da Literatura conforme estabelecido por Santos, Santos e Silva (2018):

> A Psicologia preza pela lógica, situação, esta, que se opõe, substancialmente, à Literatura, ainda que esta seja alicerçada na verossimilhança [...]. Entretanto, a despeito disso, ambas apresentam em comum compreender o desenvolvimento de seus sujeitos, reais/personagens ficcionais, respectivamente, através dos conflitos e problemas que estes apresentam seja na vida, seja no enredo (Santos; Santos; Silva, 2018, p. 768).

Dessa forma, é perceptível que a escolha da supracitada obra para a presente análise justifica-se pelo seu aspecto verosímil dos conflitos mencionados anteriormente. Tal característica faz com que a obra se configure como um caminho para o surgimento de discussões necessárias dentro do ambiente escolar, abordando temas relevantes ao público adolescente, como o uso de drogas, as crises da adolescência, os conflitos familiares, o sofrimento emocional etc.

Nessa perspectiva, a relevância do presente trabalho está pautada, sobretudo, no fato de que Martinelli, em *A vida no escuro*, prioriza uma visão totalmente neutra, sem adotar postura julgadora ou moralista, preocupando-se apenas em oferecer ao jovem leitor um horizonte dos acontecimentos do enredo, oportunizando, assim, a criação de um espaço de identificação e reflexão crítica.

Como aporte teórico do presente trabalho, baseia-se, dentro outros, nos pressupostos de Candido (2011), Todorov (2011), Santos, Santos e Silva (2018), Eco (2011), Meireles (1984), Freire (2024), Young (2007), Caffagni (2024), além da própria obra selecionada, *A vida no escuro* (2011), de Martinelli. Para realizar a análise e as reflexões discutidas neste trabalho, foi realizada uma pesquisa qualitativa, na qual se adotaram procedimentos de cunho bibliográfico e interpretativo. Nessa perspectiva, utilizou-se das definições de Prodanov e Freitas (2013) a respeito da caracterização da Pesquisa Bibliográfica:

> [...] elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa (Prodanov; Freitas, 2013, p. 54).

No mesmo trabalho do qual foi retirada a citação acima, intitulado *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico* (2013), os autores também estabelecem a leitura interpretativa como aquela na qual:

> [...] o leitor toma uma posição sobre o que leu. Para tanto, deve situar o pensamento encontrado no texto com a visão geral do autor e situar o posicionamento deste no domínio do conhecimento. Buscamos uma compreensão do pensamento expresso na obra e a identificação dos pressupostos, além de associar as ideias expostas com ideias de outras abordagens (Prodanov; Freitas, 2013, p.145).

Com isso, utilizando-se dos teóricos mencionados, através dos quais é possível articular um tripé teórico entre os campos da Teoria Literária, da Psicologia da Adolescência e da Educação, espera-se, acima de tudo, contribuir para a utilização da literatura como meio pedagógico na educação de crianças e jovens.

A VIDA NO ESCURO (2011): LUZ SOBRE O PÚBLICO-ALVO E OS OBJETIVOS DA NARRATIVA

O público-alvo de uma obra de literatura infantojuvenil é, em teoria, bem definido, uma vez que o livro em si, desde a sua idealização até o ato de sua publicação, é totalmente pensado com o objetivo primordial de agradar e despertar a atenção dos jovens leitores. Contudo, apesar da aparente obviedade, faz-se necessário denotar alguns conceitos, como observa Cecília Meireles:

> De modo que, em suma, o "livro infantil", se bem que dirigido à criança, é de invenção e intenção do adulto. Transmite os pontos de vista que este considera mais úteis à formação de seus leitores. E transmite-os na linguagem e no estilo que o adulto igualmente crê adequados à compreensão e ao gosto do seu público. Nessas condições, qualquer tema, de suficiente elevação moral, exposto em forma singela e correta pode transformar-se num livro infantil. E é o que na maioria dos casos tem acontecido (Meireles, 1984, p. 29- 30).

Partindo disso, os livros infantojuvenis quase sempre são escritos por adultos maduros, salvo aqueles escritos por crianças, adolescente e jovens - dignas de menção são as obras

Esperando pelas Ondas (2020), de Michelle Nkamankeng*, Levi e o Pé de Feijão* (2025), de Lana Veras e Levi Veras, e o clássico da literatura fantástica *Eragon* (2002), de Christopher Paolini. Nesse sentido, é importante observar quais temas, presentemente, os escritores consideram pertinentes ao público infantojuvenil.

Sob esse enfoque, em *A vida no escuro* (2011), dentre as várias temáticas abordadas por Martinelli, a autora trata, sobretudo, do uso de drogas por adolescentes, bem como dos motivos que levaram à dependência química e quais as consequências trazidas pelo vício às relações familiares e sociais. Com essa proposta temática, é possível até que a obra seja considerada por alguns "inapropriada" para os jovens leitores, pois representar as crises inerentes ao uso de drogas em um livro com tal público-alvo ainda é visto com certo olhar de estranheza, embora não seja inédito - *Vida de droga* (1998), de Walcyr Carrasco, *Em carne viva* (2020), de Maria da Glória C. de Castro, *Tá ligado?* (2008), de Célia Rennó e Regina Rennó.

Nessa perspectiva, torna-se evidente que os temas abordados em obras infantojuvenis não são escolhidos por seus autores ao acaso. Com a obra de Martinelli, isso não é diferente, pois a temática das drogas é pertinente ao público jovem:

> A sociedade em que vivemos, com seu quadro de violência e destruição, não oferece garantias suficientes de sobrevivência e cria uma nova dificuldade para o desprendimento. O adolescente, cujo destino é a busca de ideais e de figuras ideais para identificar-se, depara-se com a violência e o poder e também os usa. Tal posição ideológica no adolescente é confusa e não pode ser de outra maneira, porque ele está procurando uma identidade e uma ideologia, mas não as tem. Sabe o que não quer muito mais do que o que quer ser e fazer de si mesmo; por isso os movimentos estudantis carecem, às vezes, de bases ideológicas sólidas (Aberastury; Knobel, 1981, p. 19).

Com base no postulado de Aberastury e Knobel, conclui-se que a escolha das temáticas tratadas em *A vida no escuro* por Martinelli reflete-se no fato de que o período da adolescência é caracterizado por ser o momento em que os jovens estão adquirindo ideologias que moldarão seu caráter. Dessa forma, é natural que durante essa fase da vida, os adolescentes se encontrem diante dos mais diversos conflitos internos (psicológicos e sentimentais) e externos (sociais e familiares). Afinal, além das mudanças psicológicas que acompanham a chegada da maturidade, existem também as mudanças físicas, isto é, corporais. Ambas, somadas, são responsáveis por fazerem os jovens questionarem todas as estruturas que conhecem e que até então, representavam estabilidade: familiar, de amizade, o mundo, a sociedade etc.:

> Entrar no mundo dos adultos — desejado e temido —significa para o adolescente a perda definitiva de sua condição de criança. É o momento crucial na vida do homem e constitui a etapa decisiva de um processo de

> desprendimento que começou com o nascimento. As mudanças psicológicas que se produzem neste período, e que são a correlação de mudanças corporais, levam a uma nova relação com os pais e com o mundo. Isto só é possível quando se elabora, lenta e dolorosamente, o luto pelo corpo de criança, pela identidade infantil e pela relação com os pais da infância (Aberastury; Knobel, 1981, p. 13).

É notável, então, o poder que influências e aspectos externos possuem sobre o público adolescente, pois suas mentes estão ávidas por novas experiências, propícias à formação de ideologias, sem distinguir se estas, por sua vez, são boas ou más. Dessa maneira, os jovens, vulneráveis diante de novas descobertas, não sabem ao que se agarrarem dentro de suas realidades. Assim, é evidente que ao escolher retratar tal temática em uma obra infantojuvenil, a autora apoia-se na *verossimilhança*, pois é inegável que tal tema é uma realidade brasileira. Afinal, sabe-se com certeza que o uso de drogas por adolescentes (e não só por eles) é algo recorrente na nossa sociedade. No entanto, raramente esse assunto é abordado abertamente, ou pelo menos não tanto quanto deveria, dentro de espaços como a escola.

É comum que os veículos de comunicação estejam sempre estampando matérias (em sua maioria sensacionalistas, moralistas e elitistas) anunciando a violência e os crimes associados ao uso e ao tráfico de drogas, às quais possuem como protagonistas, em grande parte, jovens. Contudo, raramente esses mesmos veículos sugerem medidas que visem sanar essa realidade social ou cobram das autoridades e órgãos governamentais políticas públicas voltadas para tal fim. Martinelli, em *A vida no escuro*, rompe o consenso de permanecer em silêncio. Mais que isso, a autora utiliza da literatura para chegar até o público jovem, protagonistas/vítimas dessa realidade social, buscando alertá-los e conscientizá-los.

Desse mesmo modo, é correto afirmar que a literatura, em todas as suas manifestações e vertentes é, sobretudo, um instrumento de humanização (Candido, 2011). Através da atividade literária, é possível conhecer e experimentar narrativas e situações que, embora ancorem-se na realidade, são ficcionais, ou seja, que para o leitor são totalmente inconcebíveis. Nesse sentido, para muitos, é impensável conhecer com clareza a vida de uma pessoa que passou por situações como a dependência química. No entanto, através da obra de Martinelli, tal jornada não é só possível, mas experimentada, uma vez que o leitor deixa o papel de espectador e torna-se protagonista.

Considerando a capacidade da literatura de afirmar a humanidade do ser humano (Candido, 2011), Martinelli vai na contramão de preceitos negacionistas e moralistas, percebendo que negar/ignorar um aspecto tão sério da nossa sociedade pode ser prejudicial, uma vez que a repressão provoca curiosidade, pois aquilo que é taxado como proibido desperta, exatamente por ser apresentado como algo inominável, vontade de descobrir o porquê de tanto mistério.

Em *A vida no escuro*, o leitor é provocado a refletir criticamente, pois é apresentado a uma narrativa que não romantiza ou dramatiza o mundo, responsável apenas por representar os fatos. Desse modo, de forma verossímil, a autora faz um panorama dos motivos que levam um adolescente a recorrer ao uso de drogas: influências externas, problemas familiares, sociais etc. Com isso, o público leitor é provocado a sentir, para além de todo o julgamento que advém de estereótipos isolados (sem considerar contextos sociais), empatia e identificação. Os leitores percebem que eles próprios poderiam enquadrar-se na narrativa do protagonista, deparando-se com a possibilidade de serem eles o Fabiano que, como eles, antes de tudo, era um jovem "normal".

Com essa postura neutra, Martinelli, em sua obra, retrata de forma independente diferentes perspectivas. Nesse sentido, o sujeito do dependente químico é representado de forma a mostrar suas vulnerabilidades, quebrando com o acordo silencioso de considerar essas pessoas como seres humanos à parte da sociedade.

Considerando a proposta pedagógica da obra e enxergando a possibilidade de ela ser lida por diversas pessoas (inclusive adolescentes que já tiveram contato com as drogas ou que estão passando pelo vício), destaca-se também, para além da conscientização e da prevenção, outro objetivo: a possibilidade de redenção. Da mesma forma que ocorreu com o protagonista, a autora reflete sobre como é possível encontrar e trilhar caminhos que levem para fora do vício e que, na maioria dos casos, há sempre quem queira fazer companhia durante o percurso. Nesse sentido, Martinelli mostra, através da internação voluntária de Fabiano em uma clínica de reabilitação, que a força de vontade é um elemento essencial na luta contra o uso de drogas. Com isso, fica claro para os leitores que o vício em drogas é um sim algo muito sério e permeado por diversos fatores, mas não é impossível de ser superado.

Por último, é importante observar que Tânia Alexandre Martinelli, em *A vida no escuro*, estabelece uma relação de proximidade tangível entre leitor e personagem. Com isso, é possível articular a concepção de "autor-texto-leitor" (Koch e Elias, 2008), que estabelece que o sentido dos textos é construído a partir da interação entre estes três agentes. Nesse contexto, ler e escrever são processos dialógicos entre os autores e os leitores, e tais processos se materializam através do texto.

A CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA: TRAMAS DO ENREDO E TRAÇOS ESTILÍSTICOS

Compreender a construção de uma narrativa é uma tarefa que requer um arcabouço teórico sólido, uma vez que a atividade de análise é multifacetada, isto é, o exercício analítico pode ser executado de diversas maneiras, nas quais consideram-se diferentes fatores. Por conta disso, neste trabalho, buscando realizar uma análise qualitativa pertinente, tomar-se-ão como instrumento norteador as teorias de Abdala Junior (1995), nas quais o autor define que:

> "Análise entende-se [...], como decomposição de um todo nos seus elementos constitutivos. Sendo esse todo um texto literário de variável extensão, a análise conceber-se-á então como atitude descritiva que assume individualmente cada uma das suas partes, tentando descortinar depois as relações que entre essas distintas partes se estabelecem" (Abdala Junior, 1995, p.9).

Então, ao falar-se em analisar, deve-se invocar a ideia de realizar-se um desmembramento/decomposição/desmontagem do objeto de análise. Por exemplo, nas aulas de ciências na escola, quando se estuda a anatomia do corpo humano, o estudo é feito em partes, ou seja, primeiro vê-se separadamente o funcionamento dos sistemas nervoso, circulatório, respiratório, digestivo etc. Isto é uma decomposição do todo nos seus elementos constitutivos, e somente depois de compreendido o funcionamento destes é que se observa como eles articulam-se em conjunto para alcançar um resultado que, no caso do corpo humano, é a perpetuação da vida.

Na análise literária não é diferente, o que muda é o objeto decomposto, ou seja, o objeto analisado, que passa a ser a obra literária. Partindo disso, para ser analisada, a obra precisa ser separada nas suas diferentes partes constitutivas, ou seja, para interpretar criticamente a obra, é necessário entender suas partes e como estas articulam-se entre si para dar sentido ao texto e vice-versa (Candido, 1996). Abdala Junior, em *Introdução à Análise da Narrativa* (1995), estabelece alguns conceitos sobre essas partes constituintes, chamadas por ele de "categorias da narrativa", a saber, autor, narrador, personagem, espaço e ambiente, etc.

Em *A vida no escuro*, o enredo acompanha a vida de Fabiano, adolescente de 14 anos que mora na cidade de São Paulo com sua mãe, Sandra, uma advogada, e seus dois irmãos, Lígia, de 17 anos e Marcelo, de 10 anos. Os pais de Fabiano, Sandra e Osvaldo, são divorciados, evento que ocorreu um pouco antes do início da narrativa.

O enredo inicia-se quando Fabiano reencontra, por ocasião do aniversário de Sandra, o primo Otávio, de 18 anos, um jovem adulto conhecido por sua personalidade rebelde. É

Otávio quem proporciona ao protagonista, ao oferecer-lhe um cigarro de maconha, o seu primeiro contato com as drogas. Com isso, a obra focar-se-á na representação da imersão de Fabiano no mundo do uso de substâncias químicas, no qual, inicialmente, ele era apenas um adolescente curioso.

No entanto, logo Fabiano percebe o poder viciante dos entorpecentes, que passam a representar para ele uma forma de fugir/ignorar a realidade. Com isso, o personagem aprofunda-se cada vez mais no uso das drogas, utilizando, com o passar do tempo, substâncias com efeitos cada vez mais fortes. Dessa forma, a obra retrata três fases cruciais da vida de Fabiano no mundo das drogas: o primeiro contato, o vício implacável e, por fim, a redenção.

Em *A vida no escuro*, Martinelli constrói um enredo linear, mas que mescla, através de *flashbacks* e lembranças, acontecimentos passados. Isso, somado à utilização de capítulos curtos e impactantes, agrega um dinamismo literário capaz de gerar no leitor uma espécie de confusão/consternação, representando a própria instabilidade psicológica do protagonista.

Em suma, percebe-se, através de uma rápida análise, que Martinelli idealiza Fabiano como a representação do estereótipo dos adolescentes da contemporaneidade. É a chamada "crise da adolescência" definida por Aberastury e Knobel (1981): entrar no mundo dos adultos não é fácil. Os adolescentes se encontram diante de conflitos externos e internos, tornam-se rebeldes em um ato de protesto diante de uma sociedade e um mundo que exigem que eles mudem e se adaptem. Dessa forma, é natural que esses jovens percam a fé em tudo aquilo que antes servia como apoio. Eles sofrem uma forte desilusão que, quando reprimida, coloca-os em um estado preocupante de reclusão social e individual:

> Fechado. Era isso o que ouvia dos amigos. Não, não. Não sou fechado, ele contestava. E os amigos: Tá. Conta outra. Mas eles tinham razão. Pior que tinham. Fabiano não era de se abrir. Tudo só com ele, no pensamento que não parava, nunca parava. A cabeça maquinando vinte e quatro horas. Tinha sido um fato inédito ter conseguido se abrir com Otávio. Incrível isso. Justamente o Otávio, um cara que mal conhecia. Como era difícil escutar o silêncio (Martinelli, 2011, p. 25).

No que diz respeito ao narrador do romance, destaca-se que esse se caracteriza por ser na 1ª pessoa do discurso, tratando-se do núcleo do protagonista ou de outros poucos personagens, como do traficante de drogas Ricardo. Com isso, dar-se-á uma profundidade ao personagem principal, pois é possível ter acesso aos seus pensamentos, às suas dúvidas, angústias e sensações. O leitor é, a todo momento, apresentado ao ponto de vista de Fabiano, sendo capaz de ver sua degradação e gerando em quem lê certo sentimento de empatia, pois o leitor experimenta as mesmas sensações.

Cada um dos personagens que compõem o núcleo central da narrativa assume um papel de representação. Nesse sentido, os pais de Fabiano, Osvaldo e Sandra, representam a autoridade frustrada e o sentimento de impotência. Otávio, o primo de Fabiano, assume o papel de uma figura de sedução, atraindo Fabiano para o mundo da transgressão e agindo como exemplo de alguém que o protagonista quer se tornar. Contudo, no fim do romance, Otávio, que ainda representava um exemplo para Fabiano, deixa de ser alguém em quem ele se espelha e passa a ser uma figura que incentiva Fabiano a procurar a redenção do vício. Rosana, o interesse amoroso do protagonista, aparece sempre como a representação de uma espécie de "âncora afetiva", na qual Fabiano se agarra nos momentos mais difíceis. Por fim, Gustavo, amigo de Fabiano, representa a facilidade do acesso às drogas, pois ele, ao lado de Otávio, é o responsável por fornecer drogas ao personagem. Nesse sentido, no desfecho da narrativa, ao lado do primo de Fabiano, Gustavo também passa a ser a personificação de uma figura na qual Fabiano não quer se tornar.

Os espaços dos acontecimentos do romance ficam, em sua maioria, na cidade de São Paulo, como a casa de Fabiano, a escola onde ele estuda e a chácara de sua família. Os lugares não são retratados com detalhes, fato que tem duas interpretações possíveis: 1ª - a autora não se prende aos detalhes dos lugares como estratégia para não deixar a leitura da obra monótona, visando prender a atenção dos leitores; ou 2ª - a descrição dos lugares, com poucos detalhes, representa a fragmentação progressiva dos pensamentos de Fabiano, bem como sua instabilidade emocional.

Por último, o tempo da narrativa se configura de forma psicológica e subjetiva. O enredo se desenrola no decorrer de dois anos, desde o encontro de Fabiano com Otávio até sua internação em uma clínica para viciados. No entanto, cada capítulo retrata um acontecimento marcante desses dois anos, e essas descrições vão ficando, no decorrer da narrativa, cada vez mais impactantes e longas. Essas oscilações podem ser interpretadas como uma forma de marcar a intensificação do vício de Fabiano, colocando em evidência a sua passagem de um adolescente "normal" para um jovem em completo colapso mental e existencial.

ENTRE O LÍCITO E O ILÍCITO: O USO DE DROGAS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

No mundo moderno, que se desenvolve em paralelo com os grandes avanços tecnológicos (e em decorrência deles), era de se esperar certo grau de conscientização a respeito de um dos problemas mais graves de saúde contemporâneos: o uso/vício de/em drogas. É importante destacar que o uso de drogas por qualquer pessoa, sem levar em conta a idade, é um problema gravíssimo, uma vez que isso acarreta crises humanitárias e de saúde.

Dessa forma, a fim de evidenciar dados a respeito do consumo de substâncias psicoativas, utiliza-se do levantamento realizado por Edson Arantes Faria Filho, Pollyanna Siqueira Queiros, Marcelo Medeiros, Claci Fatima Weirich Rosso e Márcia Maria de Souza, no trabalho intitulado *Concepções sobre drogas por adolescentes escolares* (2015), publicado na Revista Brasileira de Enfermagem. No referido trabalho, os autores discutem dados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) e do VI Levantamento Nacional sobre o Consumo de Drogas Psicotrópicas.

Faria Filho *et al.* (2015) observam que, segundo as duas pesquisas realizadas, percebe-se que o primeiro contato que as pessoas têm com substâncias químicas é durante o período da adolescência. Nesse sentido, os autores ressaltam que dados da PeNSE elucidaram os seguintes resultados sobre o consumo de drogas entre adolescentes escolares brasileiros: experimentação de bebida alcoólica (71,4%); consumo regular de álcool (27,3%); embriaguez na vida (22,1%); preocupação da família quando chega bêbado em casa (93,8%); violências pelo uso de álcool (9,0%); uso de cigarros (24,2%); e experimentação de outras drogas (8,7%).

É válido observar que os dados acima dizem respeito somente aos adolescentes que frequentam regularmente as escolas brasileiras, pois a PeNSE trata-se de uma pesquisa por amostragem. Dessa forma, é perceptível que o levantamento não é integral, uma vez que não contempla todos os jovens, independente do contexto social e de escolaridade, brasileiros. No entanto, a partir dos dados obtidos e das concepções elaboradas pelos autores no trabalho, é possível ter um vislumbre do cenário atual.

As porcentagens apresentadas inicialmente dizem respeito somente ao consumo de drogas lícitas, isto é, aquelas que são aceitas pela Legislação Brasileira e que possuem sua comercialização legalizada para maiores de 18 anos. Essa legalidade é um dos principais causadores de discussões equivocadas e pouco embasadas que, em alguns casos, chegam à conclusão de que o consumo não moderado de drogas lícitas não é maléfico, pois elas são, afinal de contas, legalizadas.

Contudo, o que muitos desconhecem, e aqueles que conhecem, ignoram, é que o uso de drogas lícitas acaba por se tornar, muitas vezes, a porta de entrada para o consumo de drogas ilícitas. Os jovens, influenciados pelos contextos nos quais estão inseridos (familiar, escolar, amizades), quase sempre são levados a experimentar tais substâncias, seja um gole de cerveja no churrasco de domingo, um *drink* sofisticado e frutado no *happy hour* com os colegas, ou até mesmo um trago inocente e meramente curioso em um cigarro. A verdade é que é até mesmo esperado com um sentimento de expectativa que tal experimentação aconteça, e geralmente ela ocorre, e até mesmo antes da maioridade.

No entanto, o real problema é mais profundo e progressivo, pois os jovens têm os seguintes pensamentos: "todo mundo bebe cerveja, que mal tem em experimentar?"; "Eu tomo cerveja, por que não posso fumar um cigarro também?"; "Se fumar cigarro já é legal, quem dirá fumar maconha"; e por aí vai. O uso das substâncias psicoativas é algo progressivo, pois dificilmente encontrar-se-á um usuário de *crack* que, desde o princípio, sempre utilizou esse tipo de droga. Muito pelo contrário, os viciados, em sua maioria, começaram por drogas cujo efeito é menos potente: as lícitas. Nesse sentido, o organismo humano acostuma-se ao consumo e cria resistência (em paralelo à dependência). Logo, chega-se ao ponto em que as drogas fracas, isto é, as menos potentes, já não são mais suficientes, sendo necessário recorrer a algo com efeito imediato mais efetivo.

FICÇÃO *VERSUS* REALIDADE: O PAPEL DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR NA DISCUSSÃO SOBRE AS DROGAS

É inegável que as escolas se configuram como instituições enraizadas de tal forma nas sociedades modernas que é impossível contemplar sistemas humanitários funcionais e civilizados sem uma rede educacional. Desse modo, torna-se possível traçar uma longa trajetória histórica a respeito dos centros de ensino, com lugares destinados ao exercício da educação e do pensar formais ainda na Grécia Antiga. Nesse sentido, é natural que, com essa longa tradição, o conceito de escola tenha sofrido metamorfoses ao longo dos séculos, adaptando-se e assumindo novos contornos, a depender das necessidades de ensino-aprendizagem das diferentes culturas e sociedades onde tais instituições tornaram-se efetivas.

Sendo assim, contemporaneamente, cabe o questionamento: qual o papel da escola? Se essa pergunta for proferida a esmo, isto é, a qualquer cidadão ou cidadã, é esperado que sua resposta seja genérica, como "o papel da escola é educar" ou ainda "as escolas servem para ensinar". No entanto, essas respostas ainda não são satisfatórias, pois preconizam outros questionamentos: ensinar o quê? educar para quê?. No final, todas essas perguntas e respostas são imprecisas. Com isso, muitos teóricos, ao longo da história, vêm tentando conceituar a importância e o papel da escola. Sobre isso, Michael Young (2007) afirma:

> Existe algo no conhecimento escolar ou curricular que possibilita a aquisição de alguns tipos de conhecimento. Portanto, minha resposta à pergunta "Para que servem as escolas?" é que elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho (Young, 2007, p. 1294).

Pode-se dizer, então, que a escola assume o papel de entidade portadora dos saberes e concepções que não são acessíveis em nenhum outro lugar. Young (2007) também aponta que:

> A ideia de que a escola é primordialmente um agente de transmissão cultural ou de conhecimento nos leva à pergunta 'Que conhecimento?' e, em particular, questiona que tipo de conhecimento é responsabilidade da escola transmitir [...]. Em outras palavras, para fins educacionais, alguns tipos de conhecimento são mais valiosos que outros (Young, 2007, p. 1293-1294).

Com base no conceito acima estabelecido por Michael Young (2007), Carla Caffagni reflete que "a função essencial da escola seria então a formação dos novos cidadãos, por ser esta a instituição portadora dos saberes selecionados por uma sociedade e de seus valores e que, portanto, se julga importantes de serem transmitidos" (Caffagni, 2024, p. 4). Desse modo, a escola não assume somente a responsabilidade de ensinar aos seus alunos contas de matemática ou regras gramaticais.

Nesse âmbito, a educação escolar vai muito além disso, uma vez que objetiva formar cidadãs e cidadãos conscientes do mundo ao redor deles, capazes de tomarem decisões por si próprios e dotados de ética e senso crítico. Com essa perspectiva, o projeto educador ideal não é aquele chamado por Paulo Freire de "Educação Bancária", na qual o professor é considerado um mero narrador, depositando conteúdo em seus recipientes (alunos), mas sim aquele no qual os alunos são tratados como pensadores críticos e capazes de refletir e criar, em diálogo com o professor, que enquanto ensina, também aprende (Freire, 2024).

A rede de ensino, seja privada ou pública, deve, considerando a influência da escola na vida do ser humano (pode-se dizer que a escola é o segundo lugar no qual os discentes passam mais tempo, em detrimento apenas de suas moradias), escolher com atenção os temas trabalhados dentro da sala de aula. Segundo Valença *et al.*:

> [...] podemos perceber que a problemática das drogas lícitas e ilícitas envolve a participação da família, organizações religiosas, escolas, Estado e Sociedade, como um todo, tendo como principais desafios a elaboração de estratégias eficazes de prevenção ao uso e a ampliação do acesso aos tratamentos de recuperação de dependentes químicos (Valença *et al.*, 2013, p. 563).

O cenário do uso de drogas emerge como um grave problema social contemporâneo no Brasil e no mundo. Consoante aos autores acima, como meio de prevenir e intervir na prática

do uso de drogas, é necessário abordar o assunto em diversos espaços sociais, como no meio escolar, familiar, religioso etc. Então, a escola, como entidade responsável por formar sujeitos capazes de compreender as esferas sociais e culturais nas quais vivem, deve assumir para si o dever de abordar tais temáticas sensíveis e transversais a fim de conscientizar seus alunos.

Nesse sentido, *A vida no escuro* captura com exatidão um momento conturbado da vida do protagonista: além da adolescência e todas as suas implicações, o personagem também enfrenta problemas familiares, como a separação dos pais. Fabiano começa a pensar então que tudo na sua vida dá errado e que o mundo age contra ele. Finalmente, quando ele percebe que a vida não é tão simples e que há coisas impossíveis de serem ignoradas, um caminho é apresentado: o das drogas.

A LITERATURA DENTRO DA LITERATURA: ALGUNS FATOS SOBRE A LITERATURA JUVENIL

Quando se fala em literatura, geralmente logo se pensa em livros, seja aquele livro empoeirado que está há décadas na estante da sala ou os livros didáticos que o filho recebera no início do ano letivo. E seguindo essa linha de pensamento, se o assunto for literatura infantojuvenil, imagina-se logo livros para jovens e crianças. No entanto, o fato desconhecido entre muitos, inclusive entre alguns professores de língua portuguesa, é que a literatura infantojuvenil, do mesmo modo que a literatura propriamente dita, não se resume apenas aos livros. Nesse sentido, ao longo dos milênios, vários críticos e estudiosos tentaram dar conta do que seria literatura.

Dentre esses, desponta Antonio Candido, que afirma que é literatura "todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura [...]" (2011, p. 8). Tomando tal afirmação como efetiva, assume-se, automaticamente, como o próprio autor concebeu, que a produção literária é feita em todos os níveis de uma sociedade. Ou seja, é literatura todas as manifestações com toque poético, ficcional ou dramático, desde aquelas que aparecem sob a forma oral ou até mesmo aquelas outras que se manifestam de maneiras mais específicas, como certas atividades intelectuais e estéticas destinadas a determinados públicos.

Com isso, é possível vislumbrar o despontar de uma literatura que possui como alvo o público infantojuvenil. Para sanar a lacuna do que seria essa literatura e como delimitá-la, trazemos à luz as concepções de Meireles (1984), que destaca que quem define o que seria literatura infantojuvenil é o próprio público infantojuvenil. Ou seja, as crianças e os jovens, com suas preferências estéticas particulares, selecionam obras que, uma vez escolhidas por eles, entram na definição de literatura infantojuvenil.

Com esse pressuposto, Meireles (1984) observa que, para uma obra ocupar um lugar na tradição literária infantojuvenil, não basta apenas que o seu autor a tenha concebido com tal intenção. Com isso, é fundamental que o leitor estabeleça com a obra uma ligação de identificação, conhecimento e apreciação estética que o faça aprofundar-se e sentir prazer na leitura. Somente as narrativas capazes de despertar nos leitores esse sentimento é que são consideradas obras da literatura infantojuvenil. Tal concepção vai de encontro aos pensamentos de Umberto Eco (2011), que define como tradição literária o conjunto de obras que são produzidas e lidas por puro prazer e não para fins práticos.

Nesse sentido, destaca-se que a literatura infantojuvenil é essencial na vida das crianças e dos jovens pelos mesmos motivos que fazem da literatura imprescindível para o ser humano, afinal, a literatura infantojuvenil não é indiferente à literatura, com aquela integrando o campo mais amplo desta. Em razão disso, Candido (2011) afirma que a literatura é uma necessidade universal e, por isso, configura-se como um direito humano fundamental. O autor, nesse panorama, defende que os seres humanos têm uma necessidade inata de fabulação, isto é, sair da realidade e adentrar aquilo denominado por ele como "universo fabulado", pois ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem divagar, imaginar ou refletir.

Candido (2011) também estabelece que a literatura oportuniza, por meio de suas diversas manifestações, o contato com os valores presentes na sociedade contemporânea, sejam eles bons ou ruins. Partindo disso, percebe-se a importância de uma atividade literária preocupada em representar temas pertinentes ao público jovem, uma vez que a literatura é capaz de tratar com sensibilidade de assuntos explicitamente sensíveis.

Nessa mesma linha temática, Todorov (2009) defende que a literatura desempenha uma função universal de compreensão do mundo e dos sentimentos humanos. Para o autor, a atividade literária, ao dar voz às verdades desagradáveis da vida, é capaz de transformar o leitor internamente, tornando-o consciente de seus sentimentos mais profundos. Nesse sentido, a literatura, por meio de seus personagens multifacetados, auxilia no processo de cura ao permitir identificação emocional e ressignificação/identificação dos sentimentos. Mais uma vez, é possível contemplar a relevância da literatura infantojuvenil, considerando sua capacidade de agir na vida do jovem leitor, permitindo identificação e cura.

Outrossim, é possível traçar um paralelo entre a capacidade curativa mencionada anteriormente e aquilo que Umberto Eco (2011) chama de "capacidade educativa". Nesse sentido, dentro das obras literárias, há o que Eco define como "verdades hermenêuticas", isto é, verdades que o enredo não permite que sejam negadas ou modificadas. Tais verdades, no decorrer da história da tradição literária, acabaram configurando-se como modelos de vida, com os personagens, as situações e os objetos literários transformando-se em entidades constantes da nossa sociedade. Desse modo, a literatura assume, segundo o autor, uma função educativa

que vai além da transmissão de ideias morais, boas ou más. Partindo deste pressuposto, o texto literário, ao impor sua verdade, sem se importar com o desejo do leitor, obriga-o a aceitar sua frustração, forçando-o a encarar a inevitabilidade da vida e o acaso do destino. Para Eco (2011), essa é a função principal da literatura: desnudar o leitor diante das leis inexoráveis da vida e da morte e, assim, educá-lo.

Por fim, considerando as teorias dos autores supracitados, percebe-se o caráter humanizador da literatura, com a atividade literária sendo responsável por apresentar aos seres humanos mundos e universos vastos, que por mais que sejam ficcionais, possuem um pé na realidade e, por isso, são capazes de causar reconhecimento psicológico e existencial. Sob esse viés, é imprescindível que as fronteiras da literatura sejam ampliadas, ação que é possibilitada através da literatura infantojuvenil. Afinal, as crianças, os jovens e os adolescentes também são pessoas e, por isso, merecem ter acesso a obras que os representem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, buscou-se estabelecer de quais formas a literatura infantojuvenil, por meio da obra *A vida no escuro*, de Tânia Alexandre Martinelli, utiliza-se da literariedade para abordar a temática do uso de drogas por jovens e adolescentes, bem como os motivos e as consequências advindas deste uso. Com isso, objetivou-se articular uma fundamentação válida que sustente a veiculação da supracitada obra como objeto pedagógico e conscientizador. Dessa maneira, partiu-se da associação de pressupostos teóricos que articulam os campos da Literatura, da Psicologia da Adolescência e da Educação.

Com isso, a jornada do protagonista destacada no decorrer da presente análise evidencia todos os momentos cruciais da vida do personagem ao longo da obra, fortalecendo o conceito de que a literatura, através da *verossimilhança*, é capaz de representar validamente as dores e os sentimentos do público leitor da obra: os jovens e os adolescentes. Fica claro que em *A vida no escuro*, Martinelli, ao adotar uma postura realista, estabelece a atividade literária como propiciadora legítima de um espaço de escuta, representação e conscientização.

Nesse sentido, através do acompanhamento das vivências de Fabiano ao longo do enredo, é possível que o leitor entenda seus sentimentos, medos e receios, desenvolvendo, assim, empatia e, em paralelo, também reconheça ou identifique-se com as aflições do personagem. Dessa forma, através dos aportes teóricos mencionados no corpo do trabalho, é possível notar, para além do caráter literário da obra, sua proposta pedagógica, capaz de despertar no jovem leitor reflexões sobre suas próprias vivências, perspectivas e anseios.

Por fim, percebe-se o potencial da literatura infantojuvenil, manifestado através *de A vida no escuro*, que a coloca em um lugar de fortalecimento de aspectos humanizadores, críticos

e éticos. É fundamental, então, que *A vida no escuro* seja uma obra presente nas bibliotecas das escolas de todo o Brasil, lugares nos quais pode ser utilizada em rodas de conversas, debates, saraus, seminários ou, apenas para que jovens, procurando algum livro, encontrem-se, ao acaso, com a história de Fabiano, e nela percebam-se, sintam-se representados e identifiquem um pouco de si.

REFERÊNCIAS

ABDALA JUNIOR, B. **Introdução à análise da Narrativa**. São Paulo: Scipione, 1995.

ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência normal**: um enfoque psicanalítico. S.E. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

CAFFAGNI, C. W. do A. Qual a função social da escola? Reflexões de nuances sociais e políticas a respeito da instituição escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 122, p. 1–18, jan./mar. 2024.

CANDIDO, A. O direito à literatura. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

CANDIDO, A. **O estudo analítico do poema**. 3 ed. São Paulo: Humanitas Publicações, 1996.

DIAS, V. C.; VIOLA, D. T. D; GOMES, P. da S.; LIMA, N. L. de; KELLES, N. F.; SILVA, C. R. da. Adolescentes na Rede: Riscos ou Ritos de Passagem?. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 39, p. e179048, 2019. Acesso em: 14 jan. 2026. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/8W8S8XfkQWCmYNTrjCvwQkg/?format=html&lang=pt

ECO, U. **Sobre a literatura**. Rio de Janeiro: Best Bolso, 2011.

FARIA FILHO, E. A.; QUEIROS, P. S.; MEDEIROS, M.; ROSSO, C. F. W.; SOUZA, M. M. de. Concepções sobre drogas por adolescentes escolares**. Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 68, n. 3, p. 517-523, maio/jun. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 88. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

FREITAS, R. J. M. de; OLIVEIRA, T. N. C.; MELO, J. A. L. de; SILVA, J. do V. e; MELO, K. C. de O. e; FERNANDES, S. F. Percepções dos adolescentes sobre o uso das redes sociais e sua influência na saúde mental. **Enfermería Global**, Múrcia, vol. 20, n. 64, p. 338-351, out. 2021.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

MARTINELLI, T. A. **A vida no escuro**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

MEIRELES, C. **Problemas da literatura infantil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTOS, R. C. dos; SANTOS, J. C. dos; SILVA, J. A. da. Psicologia da Literatura e Psicologia na Literatura. **Trends in Psychology**, Ribeirão Preto, v. 26, n. 2, p. 767-780, jun. 2018.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VALENÇA, C. N.; BRANDÃO, I. C. A.; GERMANO, R. M.; VILAR, R. L. A. de; MONTEIRO, A. I. Abordagem da dependência de substâncias psicoativas na adolescência: reflexão ética para a enfermagem. **Esc. Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 562–567, jul./set. 2013.

VASTERS, G. P.; PILLON, S. C. O uso de drogas por adolescentes e suas percepções sobre adesão e abandono de tratamento especializado. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 19, n. 2, p. 317–324, mar. 2011.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p.1287–1302, set./dez. 2007.

A HETEROTOPIA EM *REELS*: RECONFIGURAÇÃO DE TEMPO E ESPAÇO NO ENSINO DE INGLÊS NO INSTAGRAM

Thaislanne Millane Mendes dos Santos
Mestranda em Letras (UFMA)

Mônica da Silva Cruz
Doutora em Linguística (UNESP) – UFMA

INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais de informação e comunicação tem reconfigurado e reformulado o modo como nos comunicamos e agimos atualmente. Diversas atividades são mediadas por tecnologias digitais, como locomoção por carros de aplicativos, comida por empresas que fazem vendas online, até entretenimento, pelos vários streamings como netflix e amazon. No campo da educação e mais especificamente no ensino de línguas estrangeiras, essas tecnologias tiveram seu apogeu quando pandemia causada pelo vírus covid-19 obrigou o encerramento de aulas/atividades presenciais e migraram para o ensino remoto.

O Contexto pandêmico acelerou o uso e a integração de tecnologias que já vinham ocorrendo lentamente (Braga; Martins; Racilan, 2021 *apud* Gomes; Silva; Paiva, 2022). Nesse sentido, é importante investigar as tecnologias utilizadas para ensinar e aprender línguas, de modo a lançar luz sobre esse aspecto em uma sociedade em rede (Gomes; Silva; PAIVA, 2022), uma vez que esses recursos e espaços online estão configurando as práticas de ensino de línguas.

Em vista disso, este trabalho busca analisar de que forma espaços, tempo e práticas sociais/educacionais são reconfiguradas em dois *reels* presentes em uma página dedicada ao ensino de inglês no *Instagram* à luz do conceito de heterotopia (Foucault, 1986 [1967]) e Intericonicidade como constituinte das heterotopias (Araújo, 2014; 2022).

O texto está dividido em introdução, fundamentação teórica, em que apresentamos os conceitos de heterotopia e intericonicidade, bem como a exploração de como o Instagram pode ser compreendido através da categoria de espaço heterotópico; em seguida discutimos questões metodológicas da pesquisa e logo a frente a análise com resultados parciais, haja vista se tratar de um recorte de uma pesquisa de mestrado ainda em andamento; por fim temos as considerações finais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No texto intitulado "De outros espaços", publicado pouco antes de sua morte, em 1984, o filósofo francês Michel Foucault trata sobre o espaço, o qual seria a ansiedade do século XX. Segundo o filósofo, "nós vivemos na época da simultaneidade: nós vivemos na época da justaposição, do próximo e do longínquo, do lado-a-lado e do disperso" (Foucault, 1986 [1967], p. 01). Ele também fala sobre a heterogeneidade dessa categoria histórica:

> O espaço no qual vivemos, que nos leva para fora de nós mesmos, no qual a erosão das nossas vidas, do nosso tempo e da nossa história se processa num contínuo, o espaço que nos move, é também, em si próprio, um espaço heterogéneo. Por outras palavras, não vivemos numa espécie de vácuo, no qual se colocam indivíduos e coisas, num vácuo que pode ser preenchido por vários tons de luz. Vivemos, sim, numa série de relações que delineiam sítios decididamente irredutíveis uns aos outros e que não se podem sobre-impôr (Foucault, 1986 [1967], p. 03).

Foucault (1986 [1967]), cita dois tipos de espaço sobre os quais diz demonstrar interesse: utopias e heterotopias. Segundo o autor, esses dois espaços "se relacionam com todos os outros sítios, de uma forma que neutraliza, secunda, ou inverte a rede de relações por si designadas, espelhadas e refletidas. Espaços que se encadeiam uns nos outros, mas entretanto contradizem todos os outros" (Foucault, 1986 [1967], p. 03).

O primeiro espaço do qual nos fala Foucault são as utopias; lugares que, de alguma forma, deturpam ou aperfeiçoam outros lugares sociais. As utopias, no entanto, são sítios sem lugar real, espaços irreais. Em contrapartida, as heterotopias são espaços que efetivamente existem em todos os tipos de sociedade e que são como utopias realizadas, nas quais outros espaços sociais podem ser encontrados, representados, contestados e invertidos, simultaneamente. Entre utopias e heterotopias há uma experiência de união análoga a um espelho:

> O espelho é, afinal de contas, uma utopia, uma vez que é um lugar sem lugar algum. No espelho, vejo-me ali onde não estou, num espaço irreal, virtual, que está aberto do lado de lá da superfície; estou além, ali onde não estou, sou uma sombra que me dá visibilidade de mim mesmo, que me permite ver-me ali onde sou ausente. Assim é a utopia do espelho. Mas é também uma heterotopia, uma vez que o espelho existe na realidade, e exerce um tipo de contra-acção à posição que eu ocupo. Do sítio em que me encontro no espelho apercebo-me da ausência no sítio onde estou, uma vez que eu posso ver-me ali. A partir deste olhar dirigido a mim próprio, da base desse espaço virtual que se encontra do outro lado do espelho, eu volto a mim mesmo: dirijo o olhar a mim mesmo e começo a reconstituir-me a mim próprio ali onde estou. O espelho funciona como uma heterotopia neste momentum: transforma este lugar, o que ocupo no momento em que me vejo no espelho, num espaço a

> um só tempo absolutamente real, associado a todo o espaço que o circunda, e absolutamente irreal, uma vez que para nos apercebermos desse espaço real, tem de se atravessar esse ponto virtual que está do lado de lá (Foucault, 1986 [1967], p. 3-4).

Foucault estabelece alguns princípios de descrição para espaços heterotópicos: o primeiro princípio diz que toda sociedade cria suas heterotopias e elas podem ser de crise ou de desvio, como colégios internos, viagens de lua-de-mel, casas de repouso e hospitais. Esses espaços são reservados às pessoas que, de alguma forma, se encontram em crise biológica ou em desvio com relação à norma da sociedade. O segundo princípio descreve que uma sociedade pode alterar a função de uma heterotopia. Como exemplo, Foucault cita o cemitério: espaço heterotópico que até o fim do século XVIII se encontrava no centro da cidade, próximo às igrejas. Ao longo do século seguinte, no entanto, esses espaços foram deslocados para fora da cidade, uma vez que à época emerge uma obsessão pela morte e a relação desta com doenças.

O terceiro princípio descreve a possibilidade de coexistência de vários espaços em um único sítio. Palcos de teatros, telas de cinemas e jardins são exemplos de heterotopias em que vários espaços, estranhos, se justapõem, se sucedem e existem simultaneamente. O quarto princípio pressupõe que as heterotopias estão ligadas ao que Foucault chamou de heterocronias, pequenas parcelas de tempo. Há heterotopias acumulativas de tempo como bibliotecas e museus, em que o tempo não para de se acumular e empilhar-se sobre si próprio. Outras heterotopias, entretanto, são relacionadas ao tempo em um sentido fugaz, passageiro, determinado. Feiras, circos, férias, festividades como festas juninas e carnaval podem ser enquadradas como heterotopias temporais.

O quinto princípio se relaciona com um sistema de abertura e encerramento das heterotopias. Isso significa que as heterotopias não funcionam como um espaço público, elas pressupõem um rol de rituais para seu acesso e saída. As prisões, por exemplo, são espaços heterotópicos em que o acesso é compulsório. Já os hamman mulçumanos são heterotopias exclusivas para atividades de purificação. O sexto e último traço das heterotopias é uma dupla função: ou criar um espaço totalmente ilusório, como os bordéis, ou criar um espaço outro, real e organizado em desacordo com os nossos espaços imperfeitos e desarrumados, seriam, segundo Foucault, heterotopias de compensação, como as colônias.

Foucault encerra seu texto explicando que bordéis e colônias são pólos extremos de heterotopias e que o navio é a heterotopia por excelência, uma vez que "é um pedaço flutuante de espaço, um lugar sem lugar, que existe por si só, que é fechado sobre si mesmo e que ao mesmo tempo é dado à infinitude do mar" (Foucault, 1986 [1967], p. 07). Baseando-se nessa

análise de Foucault, Gregolin (2015) propõe pensar a WEB como a heterotopia por excelência do século XXI. Segundo ela, esse espaço virtual permite a coexistência de diferentes espaços, enunciados, discursos e "o seu funcionamento tem em sua base o contínuo movimento do dito e do não dito" (Gregolin, 2015, p. 197).

No presente trabalho, pensamos o Instagram como um espaço heterotópico pertencente a essa grande heterotopia da WEB. Uma vez que "uma heterotopia abre um novo espaço para que outros discursos, e outras formas de existência se tornem possíveis, à medida que ocorre aproximação ou afastamento do espaço tópico em relação ao heterotópico" (Almeida; Pinheiro, 2024, p. 04), páginas de ensino de inglês como a que analisamos neste trabalho, possibilitam a existência de outros espaços, ao mesmo tempo em que transportam espaços tópicos, como a própria sala de aula, para esse lugar online.

Araújo (2014), por meio das análises foucaultianas sobre o espaço heterotópico, propõe pensar a intericonicidade como parte constitutiva dos espaços utópicos e heterotópicos. Intericonicidade pressupõe que toda imagem tem em si uma relação com outras imagens (Courtine, 2015, p. 411 *apud* Kogawa, 2015). Esse mesmo autor, quando discute sobre a análise imagética, explica que existe uma memória das imagens, sendo que qualquer imagem se inscreve em uma cultura visual. Essa cultura corrobora, para o indivíduo, a existência de uma memória visual, constituindo uma memória de imagens. Assim sendo, sempre que uma imagem é vista, outras são rememoradas e relembradas e da mesma forma, outros espaços utópicos e heterotópicos são igualmente rememorados, enriquecendo a produção de sentidos.

Araújo (2022) tomando como referência o entendimento de Courtine sobre a inscrição de uma imagem em uma cultura visual, em que toda imagem terá um eco, argumenta que as imagens também constituem utopias e heterotopias, ou seja "essa inscrição tem um componente espacial, porque toda imagem é um registro de algo situado em um dado espaço, em um determinado período ou época" (Araújo, 2022, p. 15).

METODOLOGIA

A pesquisa é de natureza básica e segue a abordagem qualitativa. Como procedimentos, adotamos a netnografia, a qual, de acordo com Kozinets (2015, p. 61), "é uma pesquisa observacional participante baseada em trabalho de campo online. Ela usa comunicações mediadas por computador como fonte de dados para chegar à compreensão e à representação etnográfica de um fenômeno cultural ou comunal.

Segundo o autor, a netnografia segue cinco etapas: (1) Definição das questões de pesquisa, websites sociais ou tópicos a investigar; (2) Identificação e seleção de comunidade; (3) Observação participante da comunidade (envolvimento, imersão) e coleta de dados; (4) Análise de dados e interpretação iterativa de resultados; (5) Redação, apresentação e relato dos resultados de pesquisa e/ou implicações teóricas e/ou práticas.

a) Questões de pesquisa: De que forma a articulação entre o espaço físico da sala de aula e o espaço digital do *reel* cria um "espaço heterotópico"; Quais elementos visuais e verbais mobilizados nos *reels* remetem a práticas associadas ao ensino convencional de inglês, e como esses ícones são recontextualizados no ambiente digital?

b) Identificação e seleção de comunidade: (i) ser uma página dedicada ao ensino de inglês para brasileiros, (ii) com mais de 100 mil seguidores, (iii) que tivesse presença na rede há pelo menos dois anos. A página escolhida para análise neste artigo conta atualmente com mais de 2 milhões de seguidores. A professora/dona da página é formada em Letras, pós-graduada em neurociência e está ativa no Instagram desde 2020. Em sua página, a professora compartilha conteúdos sobre várias temáticas relacionadas ao idioma inglês, além de conteúdos sobre vida pessoal e humor.

c) Observação participante da comunidade e coleta de dados: 1) abordassem um aspecto diretamente ligado ao ensino de algum aspecto da língua; 2) fizessem referência visual ao aspectos instituídos do ensino; 3) entre os vídeos tivessem um maior nível de engajamento.

Na próxima seção do artigo, fazemos a quarta etapa da pesquisa netnográfica, ou seja, a análise dos dados coletados à luz do referencial teórico.

ANÁLISE DOS DADOS

Analisemos a primeira imagem:

Figura 01: Aula/*reel* sobre números em inglês



Fonte: *Instagram.*

Neste *reel,* a professora explica como se fala sobre números em inglês. A produção desse conteúdo para a rede social é uma espécie de resposta a um comentário feito por uma seguidora, como é possível ver na imagem (figura 01). Para explicar o conteúdo, a professora se vale de alguns recursos que são tradicionalmente atribuídos ao espaço físico e simbólico de uma sala de aula. Na imagem é possível ver um quadro, giz, uma professora explicando um conteúdo utilizando o método de tradução e jaleco branco.

Esses recursos, que chamaremos aqui de enunciados imagéticos (Tocantins; Neves, 2014), se inserem em toda uma série de outros enunciados, memórias e lugares constituintes do espaço/universo acadêmico e escolar. Apesar de ser algo comum, corriqueiro a esse espaço consolidado no nosso imaginário social, é "lançado" em um espaço outro, em uma heterotopia (Foucault, 1986 [1967]). Ou seja, a sala de aula não está em uma escola ou universidade, mas em uma página da rede social *Instagram.*

É nesse sentido que vemos a sobreposição dos espaços como elemento da intericonicidade. Lembremos que toda imagem tem em sua ordem utopias e heterotopias sobrepostas às memórias que temos de outras imagens (Araújo, 2022). A professora realiza uma atividade típica de uma aula/espaço tradicional: escrever à giz em um quadro com explicações simplificadas, etc. Mas, além disso, estabelece uma interconexão com o espaço da rede social, uma vez que responde não a uma pergunta de um aluno, mas a um comentário de um seguidor, assim como o espaço da sala de aula em que ministra um conteúdo também serve para a montagem de um cenário para produção de um *post*.

Vejamos como é possível observar a intericonicidade e heterotopias em outro *post:*

Imagem 2 - Aula sobre verbos em inglês



Fonte: *Instagram*

Neste *reel*, a professora ensina um ponto gramatical muito importante no inglês: o uso dos verbos auxiliares "do" e "does" no presente simples. Para a produção dessa "mini aula", ela adota um procedimento de comparação entre frases com o verbo to be, que não necessitam dos verbos auxiliares e demais verbos no inglês que precisam do verbo auxiliar para serem gramaticalmente corretas. Além disso, nesse vídeo é possível ouvir ao fundo pessoas que atuam como alunos, respondendo sempre que a professora pergunta algo, como por exemplo a tradução de palavras. Em alguns momentos do *reel* é possível ouvir respostas a perguntas no momento em que há a montagem da frase; a professora fala a palavra em português e os alunos respondem em inglês: Eu/I e trabalho/work.

Essa imagem possui alguns elementos que evocam não somente outras imagens, mas também outros espaços. Courtine diz que "a intericonicidade supõe as relações das imagens exteriores ao sujeito como quando uma imagem pode ser inscrita em uma série de imagens" (Milanez, 2013, P. 243). A imagem da professora explicando um conteúdo na internet contém vários ícones que remetem ao contexto formal do ensino de línguas: canetas, quadro branco, além da metodologia da gramática e tradução. Essas características formam um conjunto de elementos que foi formado historicamente no ensino de línguas tradicionais.

Nesse contexto vemos como o espaço digital do instagram é ligado ao espaço físico e tradicional do ensino. É com base nessa ideia que Araújo (2014) propõe interconexão entre intericonicidade e espaços utópicos e heterotópicos. Segundo o autor:

> É a partir da sobreposição dos espaços como elemento da intericonicidade; ou seja, vamos incluir, na discussão sobre a noção da intericonicidade, a questão dos espaços utópicos e heterotópicos, uma vez que julgamos que toda imagem tem em sua ordem utopias e heterotopias sobrepostas às memórias que temos de outras imagens, socialmente significadas por meio das práticas discursivas (Araújo, 2014, p. 14).

Na imagem que estamos analisando vemos essa tese se materializar, por exemplo, no contexto da metodologia de ensino. Como observamos, a professor usa o método mais antigo e muito conhecido no Brasil, historicamente conhecido e bastante utilizado ainda no ensino de línguas adicionais. Em seu trabalho intitulado "Ensino de línguas: presente, passado e futuro" Vilson Leffa (2012) faz um apanhado histórico do ensino de línguas adicionais e explica que a necessidade de um método surgiu já na época império romano, se intensificando na idade média, momento em que o latim se tornou uma língua internacional (Leffa, 2012).

O autor continua explicando que para que essa língua fosse ensinada, foi adotado o método da tradução. Nesse método, "o aluno decorava listas de palavras da L2 e as associava às L1, aplicando também regras de sintaxe. Para produzir uma frase na L2, e invertendo o

processo, a aplicação das regras de sintaxe assumia uma importância maior" (Leffa, 2012, p. 394). É essa memória que é de certa forma mobilizada, acionada e atualizada no *reel* em análise; pela intericonicidade vemos na imagem a materialização de um método há muito empregada no ensino de línguas adicionais. No quadro abaixo, vemos as características desse método.

Quadro 01 - Método Gramática e tradução

Características do Método da Tradução.

- Memorização do léxico
- Ensino de regras sintáticas
- Dedução
- Tradução de textos para a língua L1
- Versão de textos para a L2
- Ênfase na língua escrita
- Ênfase na literatura da L2

Fonte: Leffa, 2012.

Araújo (2022) explica que o cinema cria e recria espaços, o que torna possível perceber a questão da intericonicidade.

> Em termos foucaultianos, a produção de cenários, de figurinos, o movimento das câmeras, o enquadramento das imagens, a maquiagem são forma de utopias em heterotopias; isto é, estão na ordem desta materialidade que se estrutura por meio de uma rede de imagens, trilha sonora, narrativas, figurinos etc., reunindo num só espaço os saberes da pintura, da fotografia, literatura e do teatro (Araújo, 2022, p. 07).

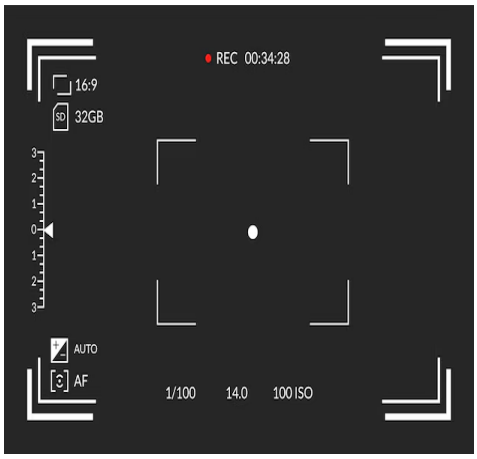
Trazendo essas reflexões para o nosso campo de investigação, é possível perceber na imagem ícones que remetem a logo da plataforma Instagram e ao enquadramento visual de uma câmera digital:

Imagem 03 - enquadramento no Instagram



Fonte: Instagram

Imagem 04 - Enquadramento de câmera



Fonte: google

Os ícones que contornam o *reel* deslocam o espaço tradicional construído pelos elementos já citados (pincel, quadro, metodologia etc) para um espaço *outro* de natureza digital, moderna típico das redes sociais. Ou seja, há uma transformação da sala de aula em um set de filmagem, o que transforma a aula em um conteúdo para rede social. Nessa linha, vemos dois espaços interconectados, ou seja, uma sobreposição de espaços reais incompatíveis, tal qual demonstrado por Foucault quando discute o quarto princípio das heterotopias:

> A heterotopia consegue sobrepôr, num só espaço real, vários espaços, vários sítios que por si só seriam incompatíveis. Assim é o que acontece num teatro, no rectângulo do palco, em que uma série de lugares se sucedem, um atrás do outro, um estranho ao outro; assim é o que acontece no cinema, essa divisão

> rectangular tão peculiar, no fundo da qual, num écran bidimensional se podem ver projecções de espaços tridimensionais (Foucault, 1986 [1967], p. 05).

Da mesma forma, Defert (2013) argumenta que os espaços heterotópicos são sempre "interpenetrados por todos os outros espaços que eles contestam, há reverberações dos espaços, uns nos outros, e, contudo, descontinuidades e rupturas" (p. 37). Há um tensionamento e relação entre a sala de aula e o *reel*, uma vez que o vídeo digital contrapõe o âmbito educacional ao mesmo tempo em que o reverbera em sua própria produção, imitando-o e reorganizando-o. É a partir desse ponto que vemos as rupturas e deslocamentos, haja vista que o espaço escolar refletido no *reel*, uma vez lançado para esse contraespaço, passa a ser atravessado por outras lógicas, como visibilidade e exposição típicos das redes sociais.

Nesse contexto, "uma heterotopia abre um novo espaço para que outros discursos, e outras formas de existência se tornem possíveis, à medida que ocorre aproximação ou afastamento do espaço tópico em relação ao heterotópico" (Almeida; Pinheiro, 2024). Em "O Corpo Utópico" Foucault (2013) nos mostra que o corpo é a materialidade visível do sujeito. É por meio do corpo que vemos materializadas as marcas identitárias, sociais e históricas dos sujeitos. Nessa linha, no Instagram é possível ver como construções históricas da figura do professor vão sendo desconstruídas em detrimento de uma nova figura: a de um influenciador digital que oferece a uma audiência um serviço: a aula de inglês.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste trabalho se baseou em analisar o ensino de inglês em uma página educacional no Instagram, buscando observar a reconfiguração de tempo, espaço, subjetividade docente e métodos de ensino no ambiente online da rede social. Por meio da análise dos *posts* observamos a remodelação de elementos tradicionais de ensino de línguas adicionais, ou seja, esses elementos se articulam de modo fluido e não linear, os quais se relacionam aos aspectos heterotópicos propostos por Foucault (1986 [1967]).

Outrossim, observamos como a intericonicidade não é apenas uma rede de imagens, mas também uma rede de espaços sobrepostos. Assim como as imagens remontam a outras imagens, temos espaços também constituintes dessas imagens. Dessa forma, uma imagem de uma sala de aula como nos vídeos analisados, remontam ao espaço físico acadêmico e instituído.

Observamos, portanto, o funcionamento de uma heterotopia digital que estabelece novos fluxos e conexões para o ensino de inglês, atrelando-se aos paradigmas da sociedade digital contemporânea. Ademais, nesse espaço a pedagogia se apresenta em uma fusão de

conteúdos, onde se articulam abordagens tradicionais e atuais e a subjetividade docente se encontra atrelada à possibilidade de ensinar, performar, influenciar ou entreter. Temos, portanto, um funcionamento de uma heterotopia digital que estabelece novos fluxos e conexões para o ensino de inglês, atrelando-se ao paradigmas da sociedade digital contemporânea.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Beatriz Souza; PINHEIRO, Lidiane Santos de Lima. **Feminismo no Instagram**: do ciberespaço à heterotopia foucaultiana. Anais do 20° Enecult: Encontros de estudos multidisciplinares em cultura. Salvador: Bahia, 2024.

ARAÚJO, Alex. **Utopias e heterotopias no interior e nas fronteiras do discurso-corpo no cinema francês de horror contemporâneo.** In: MILANEZ, Nilton; PESSOA-BRAZ, Analiz; GAMA-KHALIL, Marisa Martins (Orgs). Outros corpos, espaços outros. Vitória da Conquista: Labedisco, 2014.

ARAÚJO, Alex Pereira de. **A imagem como utopia em heterotopias e noção de intericonicidade frente à escrita do acontecimento.** Revista Heterotópica, Uberlândia, v. 4, n. 2, p. 5-32, dez. 2022. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/RevistaHeterotopica/article/view/61394. Acesso em: 17 de novembro de 2025.

DEFERT, D. **"Heterotopia": Tribulações de um conceito entre Veneza, Berlim e Los Angeles.** In: FOUCAULT, Michel. O corpo utópico, as heterotopias. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: n-1 Edições, 2013. p. 33 - 55.

FOUCAULT, Michel. **De Outros Espaços:** conferência proferida por Michel Foucault no Cercle d'Études Architecturales, em 14 de Março de 1967. Traduzido por Pedro Moura. Diacritics, Baltimore, v. 16, n. 1, 1986.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico.** In: O corpo utópico; As heterotopias. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: n-1 Edições, 2013. p. 07 - 16.

GOMES JUNIOR, Ronaldo Corrêa; SILVA, Luciana de Oliveira; PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Tecnologias digitais para aprender e ensinar inglês no Brasil**. **Texto livre**, v. 15, p. 1-16, 2022.

GREGOLIN, M.R. **Discursos e imagens do corpo:** heterotopias da (in)visibilidade na WEB. In: FLORES, G.G.; NECKEL, N.R.F.; GALLO, S.M.L. (org). Análise de discurso em rede: cultura e mídia. Campinas: Pontes, 2015, p. 191-213.

KOGAWA, João. **Qual via para a análise do discurso?**: uma entrevista com Jean-Jacques Courtine. Alfa: Revista de Linguística (São José do Rio Preto), v. 59, n. 2, p. 407-417, 2015. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/6518 . Acesso em: 18 de novembro de 2025.

KOZINETS, Robert V. **Netnografia**: realizando pesquisa etnográfica online. Tradução de Daniel Bueno. Penso Editora, 2014.

LEFFA, Vilson. **Ensino de línguas:** passado, presente e futuro. Revista de Estudos da Linguagem, *[S. l.]*, v. 20, n. 2, p. 389–411, 2012. DOI: 10.17851/2237-2083.20.2.389-411. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/relin/article/view/28616. Acesso em: 16 mar. 2026.

MILANEZ, Nilton. **Intericonicidade**: funcionamento discursivo da memória das imagens. Acta Scientiarum: Language and Culture. v. 35, n. 4, p. 345-355, 2013. Doi: 10.4025/actascilangcult.

v35i4.20232. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307428858006. Acesso em: 20 de novembro de 2025.

NEVES, Ivânia dos Santos; TOCANTINS, Raimundo de Araújo. Da literatura aos perfis de Facebook: imagens, letras e mulheres indígenas. **Revista Leitura**, v. 2, n. 54, p. 51-67, 2014. DOI: 10.28998/2317-9945.201454.51-67. Disponível em: https://periodicos.ufal.br/revistaleitura/article/view/2213. Acesso em: 16 mar. 2026.

A CONTRIBUIÇÃO DO COENSINO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA PARA AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ludmila Daltro Ribeiro dos Santos
Licencianda em Educação Especial Inclusiva (UFRB)

Flavius Almeida dos Anjos
Doutor em Língua e Cultura (UFBA - UFRB)

Nanci Rodrigues Orrico
Doutora em Educação e Contemporaneidade (UNEB - UFRB)

INTRODUÇÃO

A alfabetização e o letramento são processos que constituem a base da trajetória acadêmica do estudante, por isso continuam sendo pauta nos debates sobre a aquisição dos processos de leitura e escrita. A complexidade desses processos, pelas suas diferenças e relação de interdependência, tem provocado reflexões, dada a sua relevância para a formação inicial dos aprendizes, de modo que possam participar ativamente e criticamente das ações sociais, em que tais processos ocorrem.

A questão se amplia quando se agrega a educação inclusiva e se propõe pensar a diferença, à luz dos princípios da diversidade, de modo que se possa promover um saber inclusivo. Desta forma, este artigo apresenta dados de uma pesquisa-ação, realizada com um grupo de estudantes, professoras da sala de aula comum e a licencianda que atua como suporte da educação especial, em uma escola pública, no município de Feira de Santana, Bahia.

Para tanto, consideramos inicialmente relevante, discorrer sobre alguns aspectos inerentes aos processos de alfabetização e letramento. Desse modo, o processo de alfabetização se dá por meio de desestabilidades cognitivas, ou seja, em cada nível a criança elabora hipóteses sobre a escrita (Ferreiro; Teberosky, 1999). A partir desta relação, vão se estabelecendo as conexões cognitivas e a construção da aprendizagem.

Para Soares (2024), a alfabetização acontece como processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita. De outro modo, significa o desenvolvimento de habilidades para decodificar a língua oral em escrita (escrever), mas também, a decodificar a língua escrita em língua oral (leitura). No entanto, esse processo se reveste de uma complexidade, o que tem sido objeto de estudo de diversos pesquisadores mundo afora. Sobre esse processo, Soares (2024) alerta que a alfabetização não é meramente uma única habilidade, mas um conjunto de habilidades, o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado.

Dessa forma, a alfabetização é apresentada a partir da lógica das facetas, que se fundamentam em quatro perspectivas: a psicológica, a psicolinguística, a sociolinguística e a linguística (Soares, 2024). Estuda-se no âmbito da psicolinguística, a ideologia do dom para justificar o fracasso escolar assim como a atribuição da responsabilidade às disfunções psiconeurológicas, tais como a disgrafia, a disfunção cerebral, a afasia, a dislexia.

A perspectiva psicolinguística compreende questões relacionadas à maturidade linguística da criança para a aquisição da leitura e da escrita, a relação entre linguagem e memória etc. Sobre essas reflexões, Soares (2024, p. 23) explica que:

> [...] na verdade qualquer sistema de comunicação escrita é profundamente marcado por atitudes e valores culturais, pelo contexto social e econômico em que é usado. Por tanto, a alfabetização é um processo de natureza não só psicológica e psicolinguística, como também de natureza sociolinguística.

Por fim, as perspectivas Linguística e Sociolinguística relacionam se estreitamente, já que preconizam que a aquisição da leitura e da escrita são processos em que as relações entre os sons e símbolos gráficos, fonemas e grafemas são estabelecidos. Nesse sentido, a compreensão dessas perspectivas do processo de alfabetização é necessária por parte dos professores que atuam nas séries iniciais. Na escola, já na educação infantil, esta trajetória deve ganhar impulso para o desenvolvimento dessas habilidades.

Já o letramento, como podemos perceber na contemporaneidade abarca uma gama de conceitos, que têm emergido para corresponder à dinâmica social atual, e, por isso, temos visto surgir termos como letramento racial, letramento digital, letramento social ou mesmo no plural: letramentos. Originariamente, o termo letramento surge da noção de que o domínio apenas do código não dá conta de preparar para a participação em práticas sociais de leitura e escrita. Desse modo, conceitualmente falando, o letramento diz respeito ao desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais (Soares, 2024). Na escola, isso ocorre a partir do momento em que professores abordam o uso de diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade. Sobre essa questão, Maciel e Lúcio (2008, p. 16) argumenta que:

> Ao interpretar e produzir textos escritos em diferentes gêneros, o aprendiz é levado a se indagar sobre quem escreve e em que situação escreve; o que se escreve; a quem o texto se dirige e com que intenções, quais os efeitos que o texto procura produzir no leitor etc.

Essas autoras também argumentam que o ensino das habilidades de leitura e escrita deve promover mais do que meramente o domínio de uma tecnologia, mas também deve possibilitar a inserção das pessoas em práticas sociais de consumo e produção de conhecimento em diferentes contextos sociais.

Desse modo, a alfabetização e o letramento precisam ser compreendidos pelos professores como processos distintos, mas interdependentes, e devem acontecer simultaneamente, isto é, à medida em que se alfabetiza se letra também. Nessa perspectiva é que Soares (2020) propõe a epistemologia do alfaletrar, porque considera, que não se deve apenas alfabetizar, mas inserir, a partir do código linguístico, os aprendizes, em práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, letrar também.

ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E INCLUSÃO

É importante considerar que a criança com ou sem deficiência quando chega na escola, vem acompanhada de vivências que estão constituindo a sua formação e aprendizagem gradativamente. Segundo Mortatti (2004) e Tfouni (2006), o processo de letramento vai além de ler e escrever, sendo uma prática social que enfoca a função social da leitura e da escrita em uma sociedade letrada, em que a pessoa utiliza vivências de letramento em diversos contextos sociais.

A alfabetização e o letramento são, portanto, importantes ferramentas de comunicação e " não se apropriar de habilidades de leitura e escrita faz com que o fracasso se estenda ao longo da escolarização, que depende fundamentalmente destas habilidades" (Soares,2020, p. 5). Neste contexto, podemos pensar na alfabetização e no letramento de estudantes público da Educação Especial Inclusiva, como uma etapa fundamental para o desenvolvimento, com desafios que colocam a comunidade escolar em uma zona de desconforto necessária para que alternativas inclusivas sejam pensadas.

Colocar em prática a inclusão na escola não é tarefa das mais fáceis, como Voltolini (2019) bem coloca, a construção de uma cultura inclusiva não se condiciona estritamente à implementação de legislação específica, mas de um engajamento da sociedade e da dialética dos impasses e conflitos oriundos desse engajamento na promoção de um novo tipo de laço social.

Para o estudante público da Educação Especial, o processo de alfabetização e letramento nas séries iniciais tem uma importância na aprendizagem e garantia de permanência na escola regular de ensino, dando um sentido de pertencimento na sua trajetória acadêmica. Neste processo devem ser consideradas, sobretudo, as potencialidades, com atenção para as barreiras de aprendizagem que possam existir diante das especificidades de cada estudante no contexto escolar.

A sala de aula mostra-se diversa e dentro de cada universo peculiar não existe crianças menos desenvolvidas que outras, o que existe são crianças com desenvolvimentos diferentes (Vygotsky, 1984). Esta percepção sinaliza que a escola e, sobretudo, o professor, precisa enxergar o estudante como protagonista na construção do seu saber, presumindo competência e buscando possibilidades para a aprendizagem. Ainda para Vygotsky, que foi tão fundamental para a consolidação de alguns conceitos que envolvem a Educação Especial, a deficiência pode ser a força motriz do desenvolvimento, já que pela compensação o estudante pode desenvolver potencialidades importantes para a sua trajetória acadêmica e para a sua vida.

Com isso, pensando em uma perspectiva inclusiva, trabalhar a alfabetização, sobretudo do estudante público da Educação Especial, requer apresentar a este estudante uma visão de mundo, com elementos reais e concretos que possibilitem aprendizagem com aquisições qualitativas proporcionadas pelas experimentações de práticas pedagógicas diversificadas.

Uma educação para todos e para cada um, sem dúvida, exige quebra de paradigmas, visto que incluir não é apenas colocar o estudante na escola, mas garantir que ele aprenda, participe e desenvolva (Mantoan, 2003). Nesse sentido, para promover a inclusão, a escola precisa ser inclusiva, antes de tudo. Nessa linha de raciocínio, ao refletir sobre a construção da sala de aula inclusiva, Souza e Oliveira (2021) ponderam sobre a necessidade de pensar nas adaptações necessárias, mas argumentam que não se pode perder de vista as necessidades individuais específicas, as possibilidades de cada estudante e as suas limitações de natureza biológica advinda da sua deficiência, o que converge para práticas que respeitem às diferenças no contexto da sala de aula. Para isso é preciso considerar a formação docente. Essas autoras ainda dizem que:

> Para a concretização de salas de aula inclusivas é preciso que os professores estejam conscientes de que o paradigma atual da educação exige que eles trabalhem com turmas cada vez mais heterogêneas, atendendo um rol de alunos com demandas específicas, dentre eles aqueles que apresentam NEE (Souza e Oliveira, 2009, p. 45).

Feitas essas breves considerações, para situar o leitor, a seguir passaremos a destacar o percurso metodológico deste estudo que teve como objetivo, através de uma ação colaborativa da licencianda e da professora da sala de aula comum; promover a aprendizagem dentro do campo da alfabetização e letramento, de uma estudante público da Educação Especial, assim como de todos os estudantes. Depois, discorreremos sobre a experiência, por meio de um breve relato, a discussão dos dados e as nossas considerações processuais.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

O caminho metodológico escolhido para desenvolver este trabalho foi a pesquisa-ação colaborativa. Nesse modelo de pesquisa social, a intenção é que todos os sujeitos envolvidos; a licencianda, a professor/a da sala de aula comum, estudantes e toda a comunidade escolar; participem ativamente da ação, refletindo sobre as práticas e possíveis mudanças de rota

> Por meio da pesquisa colaborativa, o pesquisador colaborativo delimita a realidade estudada com seu objetivo de investigação, promovendo a aproximação da universidade com a escola, da teoria e da prática e constrói conhecimentos partindo de fatos reais (Desgagné, 1998, p. 18).

Dessa forma, no desenvolvimento do trabalho, a pesquisa-ação, que pode ser compreendida como "uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisas consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática" (Tripp, 2005, p. 447), agregou aos princípios da pesquisa colaborativa. Compreende-se assim que toda pesquisa- ação tem como objetivo impactar e provocar mudanças na realidade estudada.

Ao optar por este método, a colaboração da comunidade escolar com a pesquisa é imprescindível; assim como a percepção do pesquisador do limite da pesquisa perante à realidade estudada, tornando possível que a teoria adquirida na universidade possa dialogar com as práticas pedagógicas oriundas do ambiente escolar.

Escolhemos também uma abordagem exploratória, de natureza qualitativa, que "decorre a ênfase na busca de dados qualitativos que venham a denotar significados, elementos importantes na compreensão do fenômeno" (Ghedin; Franco, 2008, p. 114). Dessa forma, a reflexão crítica da ação foi crucial no processo de construção da pesquisa.

Para registro das atividades desenvolvidas, foi utilizado diário de campo, no qual a licencianda anotou no primeiro momento as observações iniciais tanto do espaço físico quanto das questões relacionais que envolviam os profissionais da comunidade escolar. Ele serviu de subsídio para o planejamento e ação interventiva relatada neste trabalho, assim como outras que estão sendo desenvolvidas. Na realização da ação, foi utilizado além do diário de campo, registros fotográficos das atividades, materiais e organização espacial da sala de aula.

A seguir, será descrito o relato de experiência, que para facilitar o entendimento, será dividido em duas seções: observação inicial, com aspectos gerais e específicos da comunidade escolar estudada; e a ação interventiva em sala de aula.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Na observação inicial foi possível perceber aspectos geográficos, sociais e econômicos da escola e de seu entorno. A escola está localizada em uma região de muitas dificuldades de condições básicas de infraestrutura e saneamento. Os estudantes atendidos são, na sua maioria, de famílias de baixa renda, com baixo nível de escolaridade.

Por se tratar de um contexto de vulnerabilidade social, a comunidade possui características que interferem no processo de ensino e aprendizagem, tais como a fome, a marginalização e a violência; o que precisa despertar na comunidade escolar um olhar sensível e, particularmente na Educação Especial Inclusiva, em que o estudante e sua família já se encontram em uma posição de vulnerabilidade emocional.

Em termos de infraestrutura para educação inclusiva, a escola dispõe de uma sala de recursos a qual não está em funcionamento por falta de um professor especialista na área de Educação Especial Inclusiva; e não dispõe de profissionais de apoio, apenas de alguns monitores sem a formação específica para atuar com alunos com necessidades educacionais específicas.

Na primeira visita ao espaço físico da sala de aula, foram observadas cadeiras enfileiradas, uma ao lado da outra, uma mesa, uma lousa, um armário fechado e uma televisão posicionada na região frontal aos estudantes. Em um dos lados havia uma prateleira com livros didáticos e atividades. Ao fundo, um tatame com alguns livros de literatura e jogos, de um lado; e do outro, uma prateleira com materiais didáticos.

A sala de aula em que foi feita a observação foi o 1º Ano B, primeiro ano do Ensino Fundamental I, no qual o processo de alfabetização e letramento era o principal objetivo na aprendizagem. A sala estava composta por 27 estudantes, sendo uma estudante matriculada como público da Educação Especial Inclusiva. A estudante que colocaremos o nome fictício de Brisa, apresenta Trissomia 21. Nesta sala de aula, ainda se observa três estudantes com características que remetem a condições não identificadas.

Na oportunidade estavam a professora e uma acompanhante da estudante Brisa, que se apresentou como monitora, com formação em administração. Neste primeiro momento, a licencianda se apresentou para toda a turma e começou a estabelecer vínculo afetivo com Brisa, sentando-se com ela no tatame e interagindo por meio de desenhos propostos que simbolizassem o assunto que a professora estava explicando em sala de aula, com o livro didático.

Foram direcionadas algumas perguntas para a monitora no intuito de conhecer melhor a estudante. Nesta oportunidade a monitora relatou que Brisa tinha dificuldade na fala, muitos atritos com os colegas e gostava de brincar sozinha de boneca e de desenhar. No mesmo dia, a mãe compareceu à escola e durante o diálogo, relatou que tinha sete filhos, dos quais três deles

eram pessoas com deficiência. Sobre a estudante, informou que a filha só havia começado a estudar este ano, com dez anos, e quando ela ouvia barulho, se incomodava muito. Segundo a mãe, ela pensa que Brisa "além da Síndrome de Down deve ter um pouco de autismo", que é "um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado pelo prejuízo na interação social, dificuldade de comunicação e comportamento repetitivo, apresentando diferentes necessidades e níveis de suporte" (Oliveira et al., 2024, p. 1). Como no relatório da estudante não consta o diagnóstico de autismo e há a suspeita, a mãe foi orientada a procurar uma equipe multidisciplinar para uma investigação mais aprofundada.

Em sala de aula, foi observado que a estudante Brisa apresenta muita dificuldade na comunicação oral, é bastante inquieta, tem dificuldade de concentração e atenção e também de se relacionar com os seus colegas e com a professora. Ela também apresentou durante a aula comportamentos opositores, em um momento pegou o lápis do colega e saiu correndo e, em outro, correu pela sala com uma tesoura na mão sem obedecer a comandos. Estas situações geram conflitos com os colegas, que se queixam constantemente à professora. A professora, por sua vez, pedia em voz alta para a estudante parar com os comportamentos, porém sem êxito. Além de conflitos com a monitora, que corria muitas vezes pela sala para tentar manter o ambiente em harmonia.

Entretanto, quando propus uma atividade direcionada à estudante, ela concentrou-se e envolveu-se com a proposta, ratificando que a ausência de práticas direcionadas de forma colaborativa voltadas para as suas necessidades específicas interfere no comportamento opositor que apresenta em sala de aula. Isto aponta para a necessidade de planejamentos e desenvolvimento de atividades com práticas colaborativas entre o professor da sala de aula comum e o professor especialista, com o objetivo de abranger a todos e proporcionar um saber inclusivo. Com isso foi possível pensar em ações que possibilitassem à estudante com deficiência momentos de interação com a turma, reforço da sua autoestima e garantia de aprendizagem, de forma a estimular o desenvolvimento do processo de comunicação que envolve a alfabetização e o letramento.

Esta ação interventiva foi pensada e planejada pela professora da sala de aula comum e pela licencianda atuando como profissional de suporte da Educação Especial em sala de aula. Nesse contexto, considerando o reconhecimento das palavras de forma associada a imagens cotidianas, pensou-se conjuntamente em uma ação colaborativa para envolver todos os estudantes, de forma interativa e capaz de estimular a curiosidade na busca do saber.

A ação foi desenvolvida de forma sequenciada na qual a sala de aula foi dividida em cinco minigrupos estratégicos. Foi distribuído um envelope com alfabeto móvel para cada grupo, assim como fitas coloridas e imagens. A professora regente passaria as instruções da montagem da imagem com a fita e as letras sequenciadas correspondentes à figura. Enquanto a

professora de suporte (licencianda) deveria transitar em todos os grupos, reforçando o conteúdo e estimulando a aprendizagem da estudante público da Educação Especial. Ao final da ação, todos apresentariam oralmente as suas produções para a turma; com leitura e contextualização das imagens em relação ao cotidiano.

Com as observações iniciais e com essa atividade, foi possível observar a heterogeneidade da turma do que diz respeito à aquisição da leitura e da escrita, com os estudantes em fases diferentes do desenvolvimento em uma mesma sala de aula. Alguns pré- silábicos, silábicos sem valor sonoro, silábicos com valor sonoro e ainda alguns na fase alfabética. Esta percepção se baseou na psicogênese que neste sentido, sinalizam Ferreiro e Teberosky (1999, p.30) que "o caminho em direção a este conhecimento objetivo não é linear: não nos aproximamos dele passo a passo, juntando peças de conhecimento umas sobre as outras, mas sim através de grandes reestruturações globais", baseando-se na Teoria de Piaget em que o conhecimento não é um dado inicial, mas sim uma aquisição processual.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nessa prática temos alguns pontos a considerar. O primeiro deles é que os grupos foram montados de forma estratégica, ou seja, considerando a zona de desenvolvimento proximal definida por Vygotsky (1984). Assim, estudantes mais adiantados em algumas áreas, foram estimulados a interagir com aqueles que ainda precisavam de suporte para avançar, como algo necessário para a aprendizagem e desenvolvimento de todos. Já que aqueles estudantes que ainda não adquiriram alguma habilidade teriam suporte para adquiri-la e aqueles estudantes que já têm a habilidade sugerida iriam reforçar o seu conhecimento, além de desenvolver a importante habilidade de socializá-lo.

Um outro ponto que merece ser evidenciado é o tipo de prática colaborativa escolhida para esse trabalho, onde optamos pelo ensino colaborativo com uma professora como suporte (neste caso, a licencianda pesquisadora). Para Capelini (2008, p.9), essa prática acontece quando "o professor da educação comum e o educador especial atuam juntos em sala de aula, mas um professor apresenta as instruções, enquanto o outro providencia o apoio aos estudantes. Pode ser feito o rodízio trocando os papéis". A partir daí foi possível uma ação para todos os estudantes, com um olhar direcionado para cada um deles, de forma a trazer da teoria para a prática. O objetivo maior de ações colaborativas como essa é a Educação Inclusiva, na sua amplitude e significância.

Nesse sentido é que Uzêda (2019) alerta que incluir é não negar as diferenças, o que requer que os professores repensem atitudes e valores, de modo a construir estratégias pedagógicas diferentes no sentido de acolher os mais variados ritmos e estilos de aprendizagem, considerando que "incluir é, portanto, um exercício diário de conviver com o outro, buscando enxergar sua singularidade e valorizar seu potencial" (Uzêda, 2019, p.11).

Para sistematizar a prática, a ação foi construída com alguns passos que nortearam a pesquisa na perspectiva de otimizar a aquisição do conhecimento pela estudante público da Educação Especial, assim como de todos os outros estudantes; possibilitando também ao professor da sala de aula revisitar suas práticas a partir de uma perspectiva de ensino colaborativo; e a licencianda o contato com o cotidiano escolar.

No que diz respeito às práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores, Paim (2014), afirma que ainda é muito presente a ideia de que a aquisição da linguagem escrita aconteça por meio da memorização de letras, sílabas e palavras soltas, sem haver reflexão e produção de sentidos. Isto produz práticas pedagógicas sem problematizações necessárias para a construção do saber significativo sugerida por Freire (1996); o que deixa evidente a necessária mudança de prática docente no sentido de considerar a alfabetização e o letramento como processos indissociáveis.

Quando se pensa por este viés, em se tratando do estudante com deficiência, o suporte e o diálogo entre os profissionais envolvidos são fundamentais para a aquisição da leitura e da escrita. Para isso, foi utilizada imagem na ação descrita, de forma a aproximar a palavra do objeto de estudo representado pela boneca na sua forma física, sendo contextualizado com o cotidiano de Brisa, já que a boneca está sempre presente nas suas brincadeiras em sala de aula e no ambiente familiar, no intuito de associar a palavra com memórias de vivências sociais da estudante.

Em relação ao nível de colaboração, esta prática se mostrou em estágio Colaborativo, em que, segundo Villaronga e Mendes (2014), os dois profissionais se comunicam e interagem constantemente, sendo a comunicação muito importante no processo, propiciando um alto grau de conforto vivenciado por todos, desta forma eles trabalham juntos e um completa o outro. Foi possível uma troca mútua de conhecimentos experenciados, possibilitada pelo vínculo e engajamento dos dois profissionais, o que resultou em um espaço acolhedor para proporcionar um saber inclusivo.

Para a realização dessa atividade, foi utilizado o alfabeto móvel como material didático diversificado para formação de palavras e colagem, além de imagens. Todavia, durante a atividade, a licencianda que estava como professora de suporte percebeu que Brisa encontrava-se distante da turma, apenas com a mediadora, sendo que o único interesse dela naquele momento era uma boneca.

Com isso, a licencianda acessibilizou a atividade da estudante dando ênfase ao seu interesse que estava sendo a boneca de pano, como recurso concreto para aprendizagem. Dessa forma, ela fez a colagem do vocábulo "Boneca" em uma folha, sempre segurando também a boneca e, ao final, Brisa apresentou para toda a turma a sua construção. Foi um momento de troca e aprendizado para todos.

É importante lembrar que só se aprende quando se quer aprender; e, seguindo os pensamentos de Freire (1996), para isso tem que existir curiosidade e motivação de quem ensina e de quem aprende. Daí a importância de propor na Educação Infantil atividades lúdicas, com materiais diversificados e que sugiram um aprendizado criativo.

Com isso, para se alcançar o objetivo da ação que foi a aquisição de escrita e leitura a partir da construção de palavras contextualizadas com imagens e material concreto, a forma de apresentação do produto, através da oralidade para o coletivo, trouxe um sentimento de admiração e surpresa dos colegas por Brisa, que se mostrou mais autoconfiante e alegre, já que conseguiu atingir o objetivo proposto para a atividade.

Por compreender a aprendizagem como algo processual e dinâmico, que precisa de continuidade; a partir desta prática articulada em conjunto com a professora regente e a licencianda como professora de suporte, foi possível pensar em outros tipos de práticas colaborativas que podem ser utilizadas, com o uso de diferentes materiais didáticos; ou mesmo ilustrações, recursos visuais e táteis que contemplem uma aprendizagem mais inclusiva. Isso evidencia a necessidade de profissionais para atuar junto às crianças com necessidades educacionais específicas. Sobre essa questão, Uzêda (2019, p. 22) chama a atenção para o fato de que "a criança não pode ficar privada de participar dos jogos ou brincadeiras em sala ou fora dela." Este olhar inclusivo é fundamental para se promover um saber inclusivo.

Outra questão que precisamos considerar, é a necessidade de se utilizar práticas colaborativas como quebra de paradigmas de uma formação docente em que o professor trabalha de forma individual, utilizando muito a primeira pessoa do singular: "a minha sala de aula", "o meu planejamento", "o meu ponto de vista"; e passe a utilizar mais a primeira pessoa do

plural: “a nossa sala de aula”, “o nosso planejamento”, “o nosso ponto de vista”. Esta mudança de concepção, sem dúvida, reflete nas práticas pedagógicas, a partir do reconhecimento de que o aprendizado é um processo mútuo e, portanto, é preciso criar oportunidades para que todos possam contribuir na construção de uma escola inclusiva.

Essa ação colaborativa, portanto, garantiu o caráter dialógico e processual das formas de ensino e de aprendizagem que se propuseram entre o professor da sala de aula comum, a licencianda como professora suporte da Educação Especial e toda a turma; permitindo reflexões sobre acertos e possíveis erros no desenvolvimento da prática pedagógica.

Na Educação Especial Inclusiva precisa-se considerar que os objetivos devem estar contextualizados com as demandas educacionais do estudante com deficiência, acompanhando o seu próprio processo de desenvolvimento. É preciso refletir que em relação à aprendizagem na aquisição de leitura e escrita do estudante é um processo e não um produto (Soares, 2020); portanto a avaliação não deve ser pontual e sim processual, em que o professor e os profissionais colaboradores possam avaliar com flexibilidade.

É nesse contexto que se entende a alfabetização e o letramento como parte da construção fundamentalmente importante para a trajetória acadêmica do estudante; sendo que é preciso considerar a importância social ainda maior para o estudante com deficiência, visto que a aquisição da leitura e da escrita é a ampliação da comunicação em sociedade e significa maiores possibilidades de qualidade de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos dias atuais, a necessidade de se pensar em recursos acessíveis para se alcançar o aprendizado, a participação e o desenvolvimento deste estudante na comunidade escolar é imprescindível diante dos desafios que a Educação Especial Inclusiva propõe, com muitas barreiras impostas na escola, que o processo de aquisição da leitura e da escrita do estudante aconteça. A cultura inclusiva desde a Educação Infantil pode fazer toda a diferença na vida do estudante. É nesta fase que a curiosidade exploratória do mundo está aflorada e que a aprendizagem ganhará uma dimensão ainda maior e cheia de significados.

A ação colaborativa experienciada na escola e relatada neste trabalho, foi uma atividade, dentre algumas que estão sendo desenvolvidas neste mesmo espaço, que vêm mostrando muitas possibilidades. O que mostra que conviver com a diversidade em sala de aula é uma oportunidade de crescimento para todos envolvidos em uma saber coletivo, acreditando em uma educação que vai para além dos muros das escolas.

Nessa pesquisa ficou evidente que o processo de aquisição da escrita e da leitura do estudante com deficiência pode ser potencializado quando o professor identifica os seus gostos, preferências e áreas de interesse; de forma que eles possam exercer o seu protagonismo e pertencimento no espaço escolar. Nesse processo, a alfabetização e o letramento não se resume a aprender apenas letras e palavras soltas, mas dialoga com comportamentos e atitudes que proporcionam uma aprendizagem qualitativa, daí pode-se refletir que muito mais importante do que o ponto de chegada é o caminho percorrido e construído no processo.

A Educação Especial Inclusiva direciona a escola para um lugar de desconforto e reflexão; e isso provoca o deslocamento em direção a uma educação libertadora, capaz de potencializar os saberes, tornando as primeiras descobertas da comunicação escrita e oral cheias de sentidos. Com isso, é evidente a necessidade de mais pesquisas nesta perspectiva.

REFERÊNCIAS

CAPELLINI, V. L. M. F. Práticas educativas: ensino colaborativo /Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, Eliana Marques Zanata, Verônica Aparecida Pereira In: **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental** / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (org.). – Bauru : MEC/FC/SEE, p. 1-31, 2008.

CUNHA, M. I. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 23, n. 1-2. São Paulo, 1997.

DESGAGNÉ, S. **Réflexions sur le concept de collaborative**. Les Jounées du Cirade. Centre Interdisciplinaire de Recherche sur L' apprentissage et lê Developpement em Éducation, Université du Québec à Montreal, octubre, 1998.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra. São Paulo, 1996.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. Cortez. São Paulo, 2008.

MACIEL, F. I. P.; LÚCIO, I. S. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008, p. 13-34.

MANTOAN, M. T. E. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. **Educação especial**: em direção à educação inclusiva, v. 2, p. 27-40, 2003.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e Letramento.** UNESP, São Paulo, 2004.

OLIVEIRA, G. T. Q.; SCHMIDT, L. M.; COELHO, E. C. V. **Análise da prevalência do Transtorno do Espectro Autista em crianças nos últimos 10 anos.** Revista Eletrônica Acervo Saúde, Vol. 24(6). P. 1-8, 2024.

PAIM, M. M. W. **Alfabetização e letramento**: um estudo sobre as concepções que permeiam as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores. X ANPED SUL, Florianópolis, 2014.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. Contexto, São Paulo, 2020.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. Contexto, São Paulo, 2024.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 8ª.ed.coleção Questões da Nossa Época, São Paulo, 2006.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, São Paulo, 2005.

UZÊDA, S. Q. **Educação Inclusiva.** Faculdade de Educação - UFBA, Salvador, 2019.

VIEIRA, E. R. **A reorganização do espaço da sala de educação infantil**: uma experiência concreta à luz da Teoria Histórico-Cultural. Marília, 2009.

VOLTOLINI, R. Interpelações éticas à educação inclusiva. **Educação & Realidade**, v. 44, 2019. Disponível em:https://www.scielo.br/j/edrealYQTdPn7f66z9vKhnHvkj

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino Colaborativo para o apoio à inclusão escolar: Práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** 95(239), p.139-151, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, 1984.

ANGLICISMO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO É UMA FERRAMENTA DE ADAPTAÇÃO CONCEITUAL OU UM MARCADOR DE PRESTÍGIO? O ESTUDO DE CASO DO CANAL "NOVOS CLÁSSICOS SHOW"

Thallyson Pinheiro de Lima
Graduando em Letras (UFC)

Diana Costa Fortier Silva
Doutora (PGET/UFSC - UFC)

INTRODUÇÃO

A dinâmica da linguagem humana, inerentemente atrelada às profundas transformações socioculturais, manifesta-se de forma contínua como um vasto campo de tensões ideológicas e estruturais, sobretudo no que tange à incorporação de vocabulário estrangeiro. No panorama histórico e contemporâneo do Português Brasileiro (PB), a presença e o uso cada vez mais recorrente de anglicismos, conhecidos termos, expressões e construções sintáticas provenientes da língua inglesa que são integrados ao léxico de outra língua, têm sido objeto de intensa e polarizada controvérsia (Faraco, 2004). As abordagens em torno desse contato linguístico dividem-se, historicamente, entre visões puristas e perspectivas pragmáticas. As visões de cunho purista e nacionalista tendem a interpretar a assimilação de estrangeirismos como um sintoma de "erosão lexical", uma degradação do vernáculo e uma ameaça direta à identidade nacional, visão amplamente discutida por Do Nascimento (2013). Em contrapartida, as perspectivas funcionalistas e sociolinguísticas compreendem o fenômeno como um processo natural, orgânico e inevitável de enriquecimento, adaptação e evolução do idioma frente a novas realidades (Manja, 2021; Frazão, 2024).

Com o advento da globalização e a consolidação irreversível da hiperconectividade na era contemporânea, as fronteiras linguísticas, outrora resguardadas pela geografia e pelas limitações tecnológicas, tornaram-se fluidas e porosas, operando sob uma lógica inédita de compressão de tempo e espaço. Nesse sentido, a língua inglesa estabeleceu-se, de maneira incontestável, como a língua franca da ciência, da tecnologia, das relações diplomáticas, dos negócios, do entretenimento e da cultura global de massa, infiltrando-se virtualmente em todas as áreas da atividade humana no Brasil e no mundo (Santos, 2006). Esse fenômeno de irradiação linguística é catalisado pelas plataformas digitais, como o YouTube, o Instagram e outras redes sociais, que operam como veículos primários e instantâneos de disseminação de conteúdo para a grande massa e, por conseguinte, de termos estrangeiros, acelerando o fluxo lexical (Ladeira et al., 2022) de maneira sem precedentes na história da comunicação humana.

Para compreender a densidade e a complexidade desse fenômeno, é imperativo observar espaços discursivos específicos onde a língua é levada a operar em seus mais altos níveis de abstração e complexidade analítica. O canal de YouTube "Novos Clássicos Show" (NCS) emerge, neste contexto, como um ambiente empírico ideal para tal observação sociolinguística. Apresentado por Eduardo Pessoa e Victor Antoun, o canal dedica-se a promover debates de alto nível intelectual, operando como uma plataforma voltada para a análise aprofundada de assuntos complexos nos campos da política, da economia, do jornalismo e da cultura contemporânea, seja nacional ou internacional.

A natureza altamente especializada, crítica e intelectualizada do conteúdo debatido no NCS torna o discurso de seus apresentadores um corpus privilegiado para investigar as motivações socioculturais e cognitivas subjacentes às escolhas lexicais que favorecem o uso recorrente de anglicismos, mesmo em instâncias onde há clara disponibilidade de equivalentes vernáculos no PB. A questão central que norteia esta investigação é de que maneira o falante, imerso em um contexto de debate intelectualizado e de ampla audiência como o do NCS, opta pelo anglicismo, e se essa escolha configura primordialmente uma adaptação conceitual necessária para o preenchimento de lacunas referenciais, ou se atua, de maneira preponderante, como um marcador expressivo de prestígio, sofisticação e prudência sociolinguística (De Oliveira, 2017).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para analisar meticulosamente as escolhas discursivas que conduzem à adoção de anglicismos no ambiente digital, faz-se necessário o ancoramento nos preceitos da Linguística Funcionalista, articulada com as contribuições fundamentais da Sociolinguística. O funcionalismo provê o arcabouço teórico essencial para a compreensão de que a variação, a seleção lexical e a mudança linguística são processos fundamentalmente motivados por forças e necessidades comunicativas, e não fenômenos aleatórios, desvios de norma ou falhas de competência gramatical.

A língua, sob a ótica da linguística funcional, é concebida como um "sistema vivo e sempre sujeito a modificações" contínuas, diferente de concepções estruturalistas ou gerativistas que focam na forma desvinculada do uso (Cunha, 2010). Conforme Borges (2025) e De Oliveira (2017), os falantes não são meros depositários ou reprodutores passivos de um sistema de regras gramaticais fechado; eles são agentes ativos dotados de uma competência criativa que os permite acionar a produtividade da língua e, primordialmente, proceder a escolhas que sejam comunicativamente adequadas à situação retórica (Cunha, 2010; Manja,

2021). Ainda nesse sentido, o sujeito opera as variáveis linguísticas, o léxico e as construções sintáticas dentro do condicionamento ditado pelo próprio processo de interação, adaptando, criando e recriando estruturas para atingir propósitos sociais, informativos e persuasivos específicos (Borges, 2025).

Neste panorama teórico, as motivações para o uso, a transformação e o desenvolvimento da língua são considerados quase em sua totalidade externas à própria estrutura linguística. As explicações fundamentadas em fatores culturais, políticos, econômicos, profissionais e ideológicos possuem um poder explicativo e heurístico significativamente maior do que as explicações baseadas puramente em restrições gramaticais internas. Quando aplicado ao fenômeno da proliferação do anglicismo nas redes sociais, o pressuposto funcionalista sugere, de forma categórica, que a opção por desempenhar uma expressão idiomática estrangeira ou adotar um termo técnico em inglês vai muito além de uma simples passividade cultural, de uma limitação vocabular ou de uma reação automática aos estímulos massivos dos veículos de comunicação e do imperialismo cultural (Do Nascimento, 2013). Trata-se, pelo contrário, de uma questão profundamente enraizada na práxis discursiva, na qual os falantes são condicionados e, ao mesmo tempo, escolhem de forma intencional utilizar a linguagem estrangeira como uma ferramenta multifacetada de gestão de suas identidades sociais e de eficiência referencial (Manja, 2021).

Sendo assim, quando os apresentadores do NCS, Pessoa e Antoun, inserem um anglicismo no decurso de uma análise política ou econômica complexa, eles estão procedendo a uma adequação prudente e sofisticada de sua linguagem ao contexto comunicativo de uma sociedade digital e globalizada. O status do falante, a plataforma de transmissão e a posição de autoridade intelectual que ele deseja projetar para sua audiência exigem um cuidado todo especial com o gerenciamento do léxico. Frequentemente, esse gerenciamento tem a finalidade pragmática de distinguir o locutor dentro do grupo em que atua, elevando seu discurso acima do senso comum.

METODOLOGIA

O canal NCS representa um microcosmo paradigmático, rico e altamente representativo das tensões, adaptações lexicais e estratégias de identidade supramencionadas. Conduzido com assertividade pelos apresentadores Pessoa e Antoun, o canal se propõe estruturalmente a ser uma plataforma de debates aprofundados, honestos e exaustivamente analíticos sobre os acontecimentos mais prementes e complexos do Brasil e do mundo, operando em uma intersecção contínua entre o jornalismo investigativo, a ciência política, a economia macro e micro, as

relações internacionais e a crítica cultural contundente. Nesse contexto, a metodologia de análise funcionalista adotada para a observação desse fenômeno debruça-se sobre a catalogação sistemática e a observação de contexto dessas escolhas lexicais no vasto corpus em vídeos do NCS, de aproximadamente quarenta horas de vídeos do canal.

De forma secundária, também foi observado o modo de introdução dos anglicismos no discurso dos apresentadores. O NCS, conforme identificado, é um canal que acolhe debates de alto nível sobre política, economia, jornalismo e cultura. Portanto, este ambiente discursivo, caracterizado pelo debate intelectualizado e pela alta exposição, intensifica a demanda por precisão referencial e a manifestação de um ethos de autoridade. Nessa análise, a etapa mais concentrada foi a observação e procura da existência de léxicos equivalentes em PB para os anglicismos utilizados e o modo como esses termos eram introduzidos no discurso pelos apresentadores. O escopo da análise recai em compreender os mecanismos pelos quais a ausência de um vocábulo único, ou de um equivalente semântico conciso no PB, força a adoção direta do estrangeirismo para fins de clareza e síntese. Em paralelo, a análise escrutina como a rejeição intencional de palavras perfeitamente traduzíveis e consagradas no vernáculo nacional, em favor de seus correspondentes de língua inglesa, revela um sofisticado processo de gerenciamento de status social e a projeção deliberada de uma imagem refinada por parte dos produtores de conteúdo perante seu público (De Oliveira Batista, 2017).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira e mais urgente motivação de ordem pragmática para a utilização recorrente e naturalizada de anglicismos no canal “Novos Clássicos Show” reside na função referencial e denotativa da linguagem. A aceleração inédita do debate sociopolítico global e o surgimento contínuo de novos arranjos institucionais, novas táticas de manipulação jurídica, novas configurações burocráticas e fenômenos culturais nativos da era da informação exigem uma terminologia atualizada. Essa terminologia deve ser capaz de capturar a densidade e a complexidade conceitual desses eventos internacionais com o máximo de precisão científica e, paradoxalmente, com a máxima economia de palavras, adequada ao ritmo da mídia digital (Borges, 2025).

A tabela a seguir detalha, de forma exaustiva, um conjunto de anglicismos identificados no corpus do NCS, os quais se enquadram majoritariamente na categoria de preenchimento de lacuna conceitual, revelando a motivação sociolinguística baseada na busca por eficiência discursiva e adaptação referencial. A tabela 1 apresenta, da esquerda para a direita: (1) o anglicismo analisado; (2) um possível termo equivalente no PB com tentativa de tradução ou paráfrase; (3) uma lacuna conceitual com possível motivação primária no contexto funcionalista; e (4) uma implicação lexical para o PB.

Tabela 1 – Anglicismos de lacuna conceitual encontrados no corpus.

Anglicismo Analisado	Equivalente em PB	Lacuna Conceitual	Implicação Lexical para o PB
Blazing	Brilhante, esplêndido, estonteante.	Funciona como um intensificador discursivo cujo valor reside na sua sonoridade e no pertencimento ao vocabulário jovem e digital, preenchendo uma lacuna de expressividade emocional imediata.	Eficiência comunicativa e preenchimento de lacuna expressiva (Borges, 2025).
Bromance	Amizade íntima, platônica e afetiva entre homens que possuem amizade de longo tempo.	Aglutinação linguística (portmanteau) que funde os termos *brother* (irmão) e romance. O PB carece de processos de fusão morfológica com a mesma carga de humor, cultura pop e especificidade para descrever dinâmicas comportamentais contemporâneas.	Adaptação neológica e lacuna lexical (Borges, 2025).
Brunch	Refeição híbrida entre o café da manhã (breakfast) e o almoço (lunch).	Aglutinação linguística (portmanteau) que funde os termos *breakfast* (café-da-manhã) e *lunch* (almoço) e representa uma prática cultural e gastronômica importada dos Estados Unidos. Como o PB não possui uma palavra de fusão para essas refeições, a importação é a única solução viável.	Lacuna lexical e cultural (Borges, 2025).
Coup	Golpe, Golpe de Estado.	Termo sintético usado exaustivamente na ciência política internacional. O uso inalterado conecta a análise imediatamente ao arcabouço teórico global sobre rupturas institucionais e dinâmicas de poder.	Precisão técnica e eficiência discursiva (Borges, 2025).
Deep State	Estrutura de governança oculta, Estado profundo, burocracia inamovível.	Embora seja traduzível de forma literal para o termo "Estado profundo", a expressão em inglês carrega todo o peso de teorias políticas específicas importadas do debate de inteligência e segurança nacional estadunidense. "Estado profundo" ainda soaria artificial em certas análises conjunturais no PB.	Manutenção da fidelidade teórica e eficiência linguística (Borges, 2025).
Dog-whistle	Apito de cachorro, mensagem em código.	Metáfora política altamente específica para linguagem codificada que atinge um público-alvo restrito sem alertar a oposição. Traduções literais no PB como "apito de cachorro" ou perífrases perdem o impacto cognitivo e a agilidade do original do termo.	Preenchimento de lacuna lexical e metafórica (Borges, 2025).
Establishment	Sistema, elite institucional.	Refere-se a uma rede complexa de poder institucionalizado. O vocábulo "sistema" é demasiadamente genérico, além de ser usado em críticas de baixa complexidade argumentativa. E o termo "elite" não abrange inteiramente a faceta burocrática e política da influência estatal.	Precisão conceitual e eficiência (Borges, 2025).
Fake News	Notícias falsas.	O termo encapsula não apenas a falsidade, mas a intencionalidade de desinformação em massa e manipulação algorítmica na era digital. O PB "notícias falsas" não carrega o mesmo peso sociopolítico contemporâneo.	Adaptação conceitual e eficiência discursiva (Borges, 2025).

Hater	Odiador, detrator sistemático, crítico nocivo.	Constitui um neologismo nativo da ecologia da internet para descrever o comportamento sociopata e tóxico nas redes digitais. Não há paralelo exato e conciso na sociologia clássica do PB que encapsule o ódio virtual anônimo com a mesma força do termo original.	Lexicalização digital irreversível e lacuna lexical e cultural (Borges, 2025).
Impeachment	Impugnação de mandato, cassação, impedimento, destituição.	É um termo jurídico, histórico e político consolidado globalmente. O uso inalterado do inglês evita ambiguidades com o processo de impedimento legal interno de juízes e magistrados no padrão jurídico.	Resposta à lacuna lexical histórica (Borges, 2025).
Lawfare	Tática de guerra política instrumentalizada via sistema jurídico.	Aglutinação linguística (portmanteau) altamente específico do inglês que funde os termos *law* (direito/lei) e *warfare* (guerra/tática militar/operação). O PB carece de morfologia concisa que expresse a subversão bélica do judiciário em uma única palavra.	Adaptação conceitual necessária e eficiência linguística (Borges, 2025).
Lobby	Representação de interesses, grupo de pressão.	Designa a atividade estruturada de pressão política. A expressão "representação de interesses" é extensa e desprovida da força sintética exigida no debate rápido e analítico das plataformas digitais.	Adaptação conceitual necessária e eficiência linguística (Borges, 2025).
One Party State	Estado de Partido Único	Trata-se de uma expressão consolidada nas cartilhas de relações internacionais anglófonas para classificar regimes autoritários. A adoção direta conecta a análise do NCS diretamente à bibliografia internacional da ciência política.	Precisão conceitual e eficiência linguística (Borges, 2025).
Overrated	Superestimado, inflacionado, valorizado além da conta	Busca por extrema agilidade na comunicação crítica cultural ou política. Possui um impacto cognitivo e estético imediato na audiência digital que consome crítica cultural anglófona.	Otimização discursiva e precisão conceitual (Borges, 2025).
Swing State	Estado pêndulo, Estado decisivo.	Conceito nativo e exclusivo do complexo sistema eleitoral norte-americano que representa Estados cujo a preferência ideológica tende a mudar em cada eleição. A adoção direta evita o uso de explicações longas sobre o comportamento de estados sem preferência partidária fixa na análise eleitoral internacional.	Resposta à lacuna lexical e precisão (Borges, 2025).
Think Tank	Instituição de pesquisa, gabinete de estratégia política, usina de ideias.	Ausência de um termo único no PB que englobe a natureza simultaneamente acadêmica, lobista, financeira e de influência política direta destas organizações independentes. A tradução dilui o sentido original do poder de formulação de políticas públicas.	Adaptação conceitual necessária e eficiência linguística (Borges, 2025).
Underwhelming	Decepcionante, abaixo da média, frustrante	Ausência de um adjetivo ou particípio único no PB que capture a frustração morna de uma expectativa não correspondida de forma tão específica e sonoramente sintética.	Eficiência e precisão conceitual (Borges, 2025).

WASP	Branco anglo-saxão protestante (White anglo-saxon protestant).	Trata-se de um acróstico atrelado de forma exclusiva e indissociável à demografia, à história e à elite fundadora dos Estados Unidos. É virtualmente intraduzível como um acrônimo funcional e pronunciável no PB, exigindo a importação direta para debater a sociologia norte-americana.	Preenchimento de lacuna político específica (Borges, 2025).
Winners Takes All	O vencedor leva tudo.	Paradigma oriundo da teoria dos jogos, da economia e de sistemas eleitorais. O uso em inglês aciona instantaneamente o quadro teórico internacional que a audiência elitizada reconhece.	Precisão conceitual de expressão teórica consolidada (Borges, 2025).

Fonte: produzido pelos autores do trabalho.

A observação detida e a análise criteriosa desses termos, particularmente em casos complexos como *lawfare*, *deep state* e *think tank*, ilustram de forma cristalina a nova fronteira da linguagem impulsionada pela globalização do debate intelectual e acadêmico. Ao debaterem incansavelmente a geopolítica internacional, as eleições norte-americanas, a crise institucional de uma nação europeia, a ascensão da ideologia de direita no Japão, a criação de um partido político brasileiro com influências norte-americanas ou os impasses de governança globais (temas amplamente recorrentes na grade de conteúdo do NCS), os apresentadores Pessoa e Antoun lidam minuto a minuto com conceitos que nasceram, foram exaustivamente teorizados e ganharam o mundo em inglês (Santos, 2006). A escolha pragmática do termo no idioma original assegura que a audiência do canal, que se presume igualmente exposta à literatura política, aos podcasts estrangeiros e aos grandes portais internacionais de notícias, compreenda sem refrações o arcabouço teórico exato que está sendo invocado no debate (Santos, 2006).

A adoção inalterada do anglicismo técnico ou político, portanto, funciona como uma engrenagem vital de economia pragmática. Em perfeita conformidade com o postulado central da Linguística Funcionalista de que a gramática e as escolhas lexicais operam para fornecer os mecanismos de codificação mais econômicos para as funções que os falantes mais utilizam, a adoção direta do estrangeirismo na era digital otimiza a formulação e a transmissão da mensagem complexa (Manja, 2021). A alegada passividade cultural, tantas vezes denunciada pelos defensores do purismo linguístico, inexiste completamente neste eixo analítico. O que se observa in loco é uma solução ativa, criativa e consciente de otimização cognitiva, onde a funcionalidade estrita de nomear um fenômeno transnacional rapidamente, e de forma inequivocamente reconhecível, sobrepuja de longe os esforços lentos de adaptação formal ou as traduções literais propostas por dicionários tradicionais (Santos, 2006).

Ao naturalizarem esses termos densos e especializados para uma audiência em larga escala através do YouTube, os apresentadores do NCS não estão promovendo a “erosão” ou

o "empobrecimento estrutural" do idioma português. Pelo contrário, eles estão contribuindo de forma ativa, dinâmica e influente para a reconfiguração e o enriquecimento da consciência lexical coletiva brasileira, integrando definitivamente o vocabulário do PB ao fluxo ininterrupto, globalizado e altamente codificado do debate político, econômico e conceitual do século XXI (Frazão, 2024).

No entanto, por outro lado, enquanto a função referencial da linguagem explica de forma satisfatória a adoção de termos técnicos ou políticos para os quais não existem equivalentes perfeitos e sintéticos, uma parcela considerável e altamente visível dos anglicismos observados no discurso digital contemporâneo, e de forma notória no canal NCS, não pode ser justificada pela mera ausência de vocabulário na matriz da língua portuguesa. Identificam-se, ao longo das horas de análise discursiva, usos frequentes, deliberados e iterativos de termos estrangeiros que possuem equivalentes vernáculos diretos, plenamente funcionais, concisos e historicamente enraizados no léxico do PB (Manja, 2021).

Nesse sentido, a motivação referencial de preenchimento de lacuna cessa de ser o fator determinante ou a explicação plausível para a escolha de uma palavra estrangeira, a Linguística Funcionalista e a Sociolinguística Interacional apontam para a dominância da função expressiva ou ideológica da linguagem (Manja, 2021). A variação linguística, o *code-switching* (alternância de código) e a escolha vocabular não canônica atuam, nestes cenários, fundamentalmente na complexa engrenagem de gestão da identidade social e na projeção calculada de uma imagem pública específica e vantajosa perante o interlocutor ou a audiência. O falante humano escolhe operar em um determinado dialeto social, incorporar um jargão corporativo ou utilizar um conjunto seleto de empréstimos lexicais ingleses precipuamente para sinalizar seu pertencimento intrínseco a uma determinada comunidade de prática, a um estrato intelectual superior ou a uma vanguarda cultural globalizada (Ladeira et al., 2022).

Neste contexto específico de hiperexposição em vídeo, o anglicismo redundante (aquele que poderia ser evitado sem perda de clareza informacional) adquire a função primária de identidade performática. O seu uso reiterado atua como um mediador linguístico claro do cosmopolitismo, do modernismo digital e do acesso privilegiado à informação, sinalizando de forma subliminar, porém incontestável, que os locutores estão umbilicalmente conectados às tendências dos grandes centros globais e possuem fluência e domínio sobre o código linguístico de prestígio internacional (Manja, 2021).

A tabela a seguir apresenta e categoriza de forma analítica os anglicismos extraídos do corpus do NCS cuja função comunicativa primária é inegavelmente expressiva. Estes vocábulos atuam não como pontes para lacunas de conhecimento, mas como sofisticados marcadores de

prestígio social, autoridade e distinção intelectual. A tabela 2 apresenta, da esquerda para a direita: (1) o anglicismo analisado; (2) um termo equivalente funcional e conciso no PB; (3) uma hipótese da motivação sociolinguística pelo qual os apresentadores usaram esse termo; e (4) uma possível implicação simbólica e identitária.

Tabela 2 – Anglicismos de prestígio encontrados no corpus.

Anglicismo Analisado	Equivalente em PB	Hipótese da Motivação	Possível Implicação Simbólica
Award	Prêmio, premiação, bônus, láurea	A escolha por *award* no lugar de prêmio atua como uma sinalização direta de sofisticação e inserção no *show business* ou na academia internacional, conferindo uma aura globalizada e superior ao objeto ou evento referido.	Reforço consciente de hierarquia simbólica e prudência discursiva (De Oliveira, 2017).
Born here	Nasceu aqui, nascido aqui.	Exemplo clássico de intercalação de código (*code-switching*) utilizado como demonstração irrefletida, porém reveladora, de elevado capital linguístico e conforto absoluto com a língua culturalmente hegemônica.	Ostentação de capital simbólico, prestígio e prudência discursiva (De Oliveira, 2017).
Foreign	Estrangeiro, externo	A utilização deste adjetivo configura uma demonstração de erudição desnecessária do ponto de vista referencial e informativo, mas revela-se altamente eficaz na marcação de status social como sujeito bilíngue com leitura de fontes internacionais diretas.	Projeção de sofisticação e pertencimento a uma elite intelectual (De Oliveira, 2017).
Marketing	Comunicação, promoção.	Trata-se de um termo inegavelmente gramaticalizado e dicionarizado no Brasil, contudo, seu uso contínuo afasta conotações mais populares e vernáculas (“fazer propaganda”), mantendo o tom rigorosamente técnico-empresarial da discussão.	Legitimação institucional, sofisticação corporativa e prestígio (De Oliveira, 2017).
Shift ideológico	Troca ideológica, mudança ideológica, guinada.	A incorporação de *shift* atua como um jargão importado do mundo corporativo e analítico norte-americano. Confere um tom de consultoria especializada e distanciamento clínico à análise do comportamento político.	Construção de um ethos de autoridade analítica e profissionalismo (De Oliveira, 2017).
Show	Programa, espetáculo, atração.	O termo é empregado para elevar o *status* do formato audiovisual, afastando-o da ideia tradicional ou amadora de “programa de internet” ou “canal” e ancorando-o na estética profissional de um *talk show* ou *news show* internacional de alta produção.	Estratégia identitária, projeção de Prestígio e diferenciação de mercado (Manja, 2021).
Talking	Falando, conversando, discutindo.	O uso do gerúndio inglês em meio a frases em português é uma performance típica de nativos digitais e criadores de conteúdo hiperconectados, sinalizando fluência natural na hibridização de códigos própria da internet.	Gestão de identidade jovem, global e conectada à cibercultura (De Oliveira, 2017).
Type of Guy	Tipo de cara, tipo de sujeito, perfil.	Adoção de expressões idiomáticas estrangeiras de conversação casual para emular o ritmo, a cadência e a estética despojada, porém intelectualizada, do *podcasting* norte-americano de sucesso.	Exibição de cosmopolitismo comportamental e referência estética (De Oliveira, 2017)

Typing	Digitando.	Substituição estética fortemente atrelada à linguagem nativa de interfaces de *software*, fóruns e redes sociais anglófonas.	Marcador de imersão e vivência plena no ecossistema digital (De Oliveira, 2017).

Fonte: produzido pelos autores do trabalho.

Em relação à tabela de dados apresentada, escolha sistemática e deliberada de pronunciar *award* em vez do perfeitamente adequado "prêmio", ou de qualificar uma mudança na política de um país como um *shift ideológico* ao invés de uma tradicional "guinada" ou "troca ideológica", não melhora objetivamente a compreensão referencial da mensagem por parte de um falante comum, nativo e monolíngue do português brasileiro (Manja, 2021). Pelo contrário, essa escolha exige do receptor do conteúdo um grau de letramento prévio, vivência digital e capital cultural consideravelmente elevados e equivalentes aos do emissor. Portanto, evidencia-se que essa escolha lexical está intrinsecamente menos preocupada com a clareza do objeto ou fenômeno nomeado, e infinitamente mais voltada para a gestão da relação de poder, influência e espelhamento entre o emissor e o interlocutor (Manja, 2021).

Ao acionar de forma tão eloquente a função expressiva do anglicismo, os apresentadores Pessoa e Antoun legitimam-se institucional e socialmente como formadores de opinião globais, e não meramente como comentaristas locais (De Oliveira, 2017). O uso do inglês, neste caso específico de redundância semântica, valida a existência de uma rígida hierarquia simbólica no mercado de criação de conteúdo (De Oliveira, 2017). Os apresentadores projetam a si mesmos como pertencentes a uma elite intelectualizada, fluente nos códigos e jargões que dominam o centro do capitalismo financeiro e da produção acadêmica mundial (Ladeira et al., 2022).

Neste contexto de hiperexposição em vídeo, o anglicismo redundante (aquele que poderia ser evitado sem perda de clareza informacional) adquire a função primária de identidade performática. O seu uso reiterado atua como um mediador linguístico claro do cosmopolitismo, do modernismo digital e do acesso privilegiado à informação, sinalizando de forma subliminar, porém incontestável, que os locutores estão umbilicalmente conectados às tendências dos grandes centros globais e possuem fluência e domínio sobre o código linguístico de prestígio internacional (Manja, 2021).

Por fim, a análise das complexas escolhas discursivas e lexicais de Pessoa e Antoun demonstra, inequivocamente, que os falantes brasileiros são agentes ativos, criativos e estratégicos nesse processo global. Eles não são vítimas desamparadas de uma colonização linguística implacável que corrói impiedosamente o léxico nacional, mas, antes de tudo, curadores inteligentes operando em um vasto mercado global de significados (Santos, 2006). Ao se depararem em seus roteiros e discussões de política internacional com fenômenos

densos e multifacetados como o *lawfare*, a arquitetura do *deep state* ou o *lobby* dos *think tanks*, esses produtores de conteúdo de alta performance identificam imediatamente que a gramática tradicional, os neologismos engessados e os ritmos acadêmicos lentos de tradução institucional são demasiadamente morosos e ineficientes para acompanhar a hipervelocidade, a fluidez e a ansiedade analítica exigida pelo debate político na plataforma do YouTube (Borges, 2025). A solução mais lógica, direta e pragmática adotada pelo falante é importar o bloco conceitual estrangeiro em sua integridade. Neste aspecto estrito, a língua nacional não está sofrendo de paralisia ou falhando em sua missão; ela está, na realidade funcional, operando em seu grau máximo de eficiência, elasticidade e adaptabilidade pragmática às contingências do mundo real (Borges, 2025).

Simultaneamente, ao escolherem de maneira intencional e estética a aplicação de potentes marcadores de prestígio redundantes, como *show*, *talking*, *typing*, *foreign* ou *award*, esses mesmos falantes engajados demonstram possuir uma altamente sofisticada capacidade de leitura do ambiente social em que operam e das expectativas de seu público. Eles podem reconhecer tacitamente que o pesado capital simbólico invariavelmente associado à fluência e à proximidade com a língua inglesa confere camadas adicionais de autoridade acadêmica, sucesso, profissionalismo corporativo e modernidade absoluta ao seu produto intelectual (Manja, 2021). Essa apropriação identitária pode ajudar, de forma decisiva, a cativar, espelhar e fidelizar uma audiência segmentada e altamente específica, que valoriza sobremaneira, compreende e consome vorazmente a estética de um intelectualismo hiper globalizado e sem amarras territoriais (De Oliveira, 2017). Essa singular capacidade dos usuários da língua de transitar ininterruptamente entre a necessidade da utilidade referencial (para fatos sem nome) e o refinado desempenho expressivo (para fatos já nomeados) sublinha a imensa, inesgotável e maravilhosa complexidade da comunicação humana na era incontrolável das mídias sociais. Um cenário contemporâneo onde gerir e projetar o ethos pessoal e comunicar simultaneamente dados conceituais densos caminham de forma indissociável, harmoniosa e perpetuamente juntos, transformando cada frase em um ato complexo de adequação social e inteligência linguística sofisticada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A imersão exaustiva no ambiente discursivo complexo do canal de YouTube “Novos Clássicos Show”, e a análise sistemática das escolhas lexicais de seus apresentadores, fornecem evidências empíricas e teóricas inquestionavelmente robustas para a superação definitiva de visões meramente estruturalistas, prescritivas e alarmismos puristas a respeito do fenômeno de assimilação de vocabulário estrangeiro no Português Brasileiro contemporâneo (Faraco, 2004). Rigorosamente fundamentada nos princípios analíticos da Linguística Funcionalista e da Sociolinguística Interacional, esta investigação demonstrou que a presença avassaladora de

anglicismos contemporâneos em plataformas digitais dedicadas ao debate intelectual atende a exigências comunicativas não apenas complexas e profundas, mas eminentemente motivadas por imperativos pragmáticos e pela ordenação das estruturas de poder social e simbólico (De Oliveira, 2017; Manja, 2021).

Primeiramente, refuta-se, de forma categórica e analítica, a premissa rasa da "erosão lexical" ou da incapacidade inventiva da língua receptora. Nesse sentido, o uso intensivo de anglicismos técnicos de alto nível semântico, notadamente aqueles relativos aos novos, intrincados e urgentes fenômenos políticos e sociológicos globais (como a intrincada malha de influência de um *think tank*, os complexos processos constitucionais de um *impeachment* e a subversão bélica do judiciário traduzida como *lawfare*), consubstancia uma inegável adaptação conceitual indispensável para a vitalidade do idioma (Borges, 2025). Essa apropriação ativa preenche lacunas terminológicas prementes para as quais o Português Brasileiro ainda não logrou desenvolver ou pacificar sínteses morfológicas capazes de aliar, em uma única palavra, o mesmo rigor semântico, a densidade teórica e a vital economia discursiva exigida pela mídia digital, garantindo assim que o debate nacional de alto nível acompanhe simultaneamente a velocidade implacável imposta pelo intercâmbio globalizado de informações em tempo real (Ladeira et al., 2022).

Em segundo lugar, a pesquisa escrutinou e evidenciou o inegável caráter performático, identitário e estratégico de determinadas escolhas lexicais presentes no corpus. A adoção frequente de anglicismos estritamente redundantes, ou seja, termos estrangeiros cujos equivalentes nativos em língua portuguesa são não apenas perfeitamente existentes, como ocorre de forma flagrante na preferência retórica de *award* sobre "prêmio", de *foreign* sobre "estrangeiro", ou de show sobre "programa", desvela a pujança da função expressiva e da gestão calculada de identidade promovida pelos locutores (De Oliveira, 2017). O anglicismo, inserido nestes contextos de claríssima e aparente desnecessidade técnica ou referencial, é metodicamente acionado pelos sujeitos do discurso como um valioso marcador de prestígio, de sofisticação intelectual e de distinção social (Manja, 2021). Ele opera, de forma subjacente, como uma credencial acadêmica e comportamental que insere os apresentadores em uma hierarquia simbólica altamente privilegiada.

Por via dessas constatações, conclui-se, de maneira indelével, que o dinamismo lexical do PB não se encontra ameaçado, mas, muito pelo contrário, encontra-se em um vigoroso, efervescente e produtivo processo de ressignificação e simbiose linguística, reagindo inteligentemente sob as enormes pressões diárias da hegemonia discursiva anglo-saxã e das vertiginosas exigências estruturais e comportamentais da modernidade líquida (Do Nascimento; De Almeida, 2013). O NCS atua, nesse complexo e fascinante cenário contemporâneo, não apenas como um mero receptor passivo de modismos globais, mas como um ativo vetor de

catalisação, naturalização e validação do fluxo lexical internacional no Brasil (Ladeira et al., 2022). Os meios digitais reconfiguram e moldam cotidianamente a consciência lexical coletiva, atestando de forma brilhante que a língua portuguesa atua como um complexo sistema sociocognitivo, incessantemente modelado e estirado pelas injunções comunicativas pragmáticas que a sociedade digital demanda para nomear precisamente seu tempo, debater a fundo suas crises políticas e macroeconômicas e, simultaneamente e com igual importância, construir os sólidos palcos de sua distinção estética e identidade social (Frazão, 2024; Manja, 2021). A linguagem, longe de se degenerar frente à invasão da hiperconectividade, prova mais uma vez, perante os olhos atentos da pesquisa funcionalista, a sua insuperável vocação para a sobrevivência, o enriquecimento cultural e a adaptação inteligente, perpetuando-se através da variação funcional, motivada, estratégica e eternamente viva.

REFERÊNCIAS

BORGES, Alexsandro D. G. A. **Anglicismos na língua portuguesa**: elementos culturais e comunicacionais. Cadernos de Pedagogia, 2025. Disponível em: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/21101

CUNHA, Angélica Furtado da. **Funcionalismo**. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). Manual de Linguística. São Paulo: Contexto, 2010.

DE OLIVEIRA, Ronaldo Batista. Forma vs. função na história da linguística brasileira: debates e 'retórica' de ruptura–uma interpretação pela Historiografia da Linguística. Confluência: **Revista do Instituto de Língua Portuguesa**, n. 52, p. 9-32, 2017. Disponível em: https://revistaconfluencia.org.br/rc/article/view/173

DO NASCIMENTO, Roberta Neile Luiz; DE ALMEIDA, Risonete Lima. O Anglicismo no português brasileiro: um fenômeno linguístico orientado por crenças diversas. Babel: **Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, v. 3, n. 2, p. 4-5, 2013. Disponível: https://revistas.uneb.br/babel/article/view/976

FARACO, Carlos Alberto (Org.). **Estrangeirismos**: guerras em torno da língua. 3ª ed. São Paulo: Parábola, 2004.

FRAZÃO, Ana Beatriz Martins. **Anglicismo no Instagram**: uma análise sobre o uso de palavras de língua inglesa no léxico do português brasileiro natureza acadêmica. - TCC (Monografia) - Universidade Estadual do Maranhão, Curso de Graduação em Letras Português, Mirim (MA), 2024. Disponível em: https://repositorio.uema.br/handle/123456789/5251

LADEIRA, Wellington Bandeira; DOS SANTOS, Emilly Silva; SOUZA, Sonia Maria Fonseca. ANGLICISMO NAS REDES SOCIAIS: uma análise da influência americana na comunicação dos brasileiros. **Revista Transformar**, v. 16, n. 2, p. 179-196, 2022. Disponível em: https://www.fsj.edu.br/transformar/index.php/transformar/article/view/866

MANJA, Luiz Fernando Barros. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: UMA ANÁLISE FUNCIONALISTA SOBRE O ANGLICISMO. São Paulo: **Revista Territórios**, p. 164-171, 2021. Disponível em: https://www.sumarios.org/artigo/varia%C3%A7%C3%A3o-lingu%C3%ADstica-uma-an%C3%A1lise-funcionalista-sobre-o-anglicismo

NOVOS CLÁSSICOS. Disponível em: https://novosclassicos.com.br/inicial. Acesso em: 14 mar. 2026.

Novos Clássicos (@novosclassicos_ofc) • Instagram photos and videos. Disponível em: https://www.instagram.com/novosclassicos_ofc. Acesso em: 14 mar. 2026.

NOVOS CLÁSSICOS SHOW. **72% DOS BRASILEIROS CONSIDERAM TRAFICANTES COMO TERRORISTAS**: O BRASIL QUER UMA GUERRA?. [S. l.: s. n.], 2025. 1 vídeo (38 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PlhF5VUyYJ8. Acesso em: 05 dez. 2025.

NOVOS CLÁSSICOS SHOW. **A INTERNET ESTÁ ESTRAGANDO A GEN Z (E FAZENDO ELA PARAR DE BEBER ÁLCOOL)**. [S. l.: s. n.], 2025. 1 vídeo (31 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Og0LbS0WK_U&t=20s. Acesso em: 12 nov. 2025.

NOVOS CLÁSSICOS SHOW. **ADULTIZAÇÃO**: FELCA NÃO FOI LONGE O SUFICIENTE!. [S. l.: s. n.], 2025. 1 vídeo (34 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=M8PhXbB9wM4&t=4s. Acesso em: 12 nov. 2025.

NOVOS CLÁSSICOS SHOW. **ALIANÇA CHINA + ÍNDIA + RÚSSIA SURGE PARA COMBATER EUA DE TRUMP?**. [S. l.: s. n.], 2025. 1 vídeo (26 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=zAQbEWpYfks&t=1s. Acesso em: 12 nov. 2025.

NOVOS CLÁSSICOS SHOW. **BRASIL TIRA PIOR NOTA NO RANKING DE CORRUPÇÃO**: É POSSÍVEL MELHORARMOS?. [S. l.: s. n.], 2026. 1 vídeo (35 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=p-R_srQKqvs. Acesso em: 03 mar. 2026.

NOVOS CLÁSSICOS SHOW. **CENTRÃO SE UNE EM MEGA PARTIDO: ARENA DA DITADURA ESTÁ DE VOLTA OFICIALMENTE**. [S. l.: s. n.], 2025. 1 vídeo (30 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yKAfFGG9-6g&t=10s. Acesso em: 12 nov. 2025.

NOVOS CLÁSSICOS SHOW. **ENEM 2025 ABORDA ENVELHECIMENTO DA SOCIEDADE**: VELHOS SÃO OPRIMIDOS OU PRIVILEGIADOS?. [S. l.: s. n.], 2025. 1 vídeo (42 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=szU8WB_AwHM. Acesso em: 05 dez. 2025.

NOVOS CLÁSSICOS SHOW. **EUA APLICA MAGNITSKY CONTRA MULHER DE XANDÃO**: STF VAI CEDER?. [S. l.: s. n.], 2025. 1 vídeo (38 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mOYuG0P_5yQ&t=4s. Acesso em: 12 nov. 2025.

NOVOS CLÁSSICOS SHOW. **EXISTE RISCO DE GUERRA CIVIL NO EUA? TRUMP RETALIA CONTRA DEMOCRATAS**. [S. l.: s. n.], 2025. 1 vídeo (38 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=M-evbaXn10A&t=1547s. Acesso em: 12 nov. 2025.

NOVOS CLÁSSICOS SHOW. **EXTREMA-DIREITA ASCENDE NO JAPÃO**: RADICALISMO ENTRE JOVENS CRESCENDO?. [S. l.: s. n.], 2025. 1 vídeo (35 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=YLIWSt5CnjA&t=4s. Acesso em: 19 out. 2025.

NOVOS CLÁSSICOS SHOW. **JAPÃO ELEGE MULHER PRIMEIRA MINISTRA ULTRA CONSERVADORA**: VITÓRIA DA EXTREMA DIREITA?. [S. l.: s. n.], 2025. 1 vídeo (42 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_OUg4Dhz_xg&t=1s. Acesso em: 12 nov. 2025.

NOVOS CLÁSSICOS SHOW. **KIM KATAGUIRI QUER BOMBA ATÔMICA BRASILEIRA**: PROJETO TEM ALGUMA CHANCE?. [S. l.: s. n.], 2025. 1 vídeo (32 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=fLx9ERH8n9c. Acesso em: 05 dez. 2025.

NOVOS CLÁSSICOS SHOW. **LULA APROVA ISENÇÃO DE IMPOSTO ATÉ R$ 5 MIL E TAXA SUPER RICOS**. [S. l.: s. n.], 2025. 1 vídeo (42 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=0m6d5rNB9ak. Acesso em: 12 nov. 2025.

NOVOS CLÁSSICOS SHOW. **LULA DERROTADO POR KIM KATAGUIRI**: LEI DE AUMENTO DE IMPOSTO DERRUBADA NA CÂMARA. [S. l.: s. n.], 2025. 1 vídeo (39 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=t1HpZPzO-hU. Acesso em: 12 nov. 2025.

NOVOS CLÁSSICOS SHOW. **MBL VAI TER PARTIDO**: O QUE SERÁ DA MISSÃO?. [S. l.: s. n.], 2025. 1 vídeo (64 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=eAPYDULbyTY. Acesso em: 19 out. 2025.

NOVOS CLÁSSICOS SHOW. **O PACTO FEDERATIVO BRASILEIRO ESTÁ QUEBRADO**: PRECISAMOS REPENSÁ-LO. [S. l.: s. n.], 2026. 1 vídeo (68 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=bWBjMXUwz60. Acesso em: 19 out. 2025.

NOVOS CLÁSSICOS SHOW. **O QUE PENSA O JOVEM DE ESQUERDA EM 2026? ELES ESTÃO BEM DA CABEÇA?**. [S. l.: s. n.], 2026. 1 vídeo (42 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1X8fdlycXh8. Acesso em: 14 mar. 2026.

NOVOS CLÁSSICOS SHOW. **PARTIDO MISSÃO APROVADO NA JUSTIÇA**: COMO IMPACTA FUTURO DA DIREITA?. [S. l.: s. n.], 2025. 1 vídeo (43 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7Z6EMNTiVck. Acesso em: 03 mar. 2026.

NOVOS CLÁSSICOS SHOW. **POR QUE O RIO DE JANEIRO PIOROU TANTO? COMO SALVAMOS O RIO?**. [S. l.: s. n.], 2026. 1 vídeo (73 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=GpJA7c5JG5M. Acesso em: 14 mar. 2026.

NOVOS CLÁSSICOS SHOW. **REINO UNIDO PRENDE COMEDIANTE POR TWEETS**: LIBERDADE DE EXPRESSÃO AINDA EXISTE?. [S. l.: s. n.], 2025. 1 vídeo (37 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=D2HJZeKYbsk. Acesso em: 12 nov. 2025.

NOVOS CLÁSSICOS SHOW. **RENAN SANTOS JÁ É O CANDIDATO DA GEN Z? MISSÃO CONSOLIDA O OUTSIDER NA ELEIÇÃO**. [S. l.: s. n.], 2026. 1 vídeo (49 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_LOsduC4vQI. Acesso em: 14 mar. 2026.

NOVOS CLÁSSICOS SHOW. **SICÁRIO DO VORCARO MORTO NA PRISÃO? CASO MASTER FICA (AINDA) MAIS BIZARRO**. [S. l.: s. n.], 2026. 1 vídeo (45 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=IszGchXks18. Acesso em: 14 mar. 2026.

NOVOS CLÁSSICOS SHOW. **SOCIALISTA ZOHRAN MAMDANI É ELEITO EM NOVA YORK**: FUTURO DA ESQUERDA É SOCIALISMO?. [S. l.: s. n.], 2025. 1 vídeo (48 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=r8S8HcJqVeY. Acesso em: 05 dez. 2025.

NOVOS CLÁSSICOS SHOW. **TOFFOLI TRAIU O STF? GRAVAÇÃO VAZADA EXPÕE BRIGAS ENTRE JUÍZES**. [S. l.: s. n.], 2026. 1 vídeo (42 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=jVxNYlxDWqo. Acesso em: 03 mar. 2026.

NOVOS CLÁSSICOS SHOW. **TRUMP DECLARA CV E PCC COMO TERRORISTAS? EUA CONTRA AS FACÇÕES DO BRASIL**. 2026. 1 vídeo (39 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=KpTRgzPRoxA. Acesso em: 14 mar. 2026.

NOVOS CLÁSSICOS SHOW. **TRUMP NÃO DIVULGA O CASO JEFFREY EPSTEIN**: MAIOR ESCÂNDALO DO SEU GOVERNO. [S. l.: s. n.], 2025. 1 vídeo (52 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=vg6SQJfg3ik&t=4s. Acesso em: 19 out. 2025.

NOVOS CLÁSSICOS SHOW. **UNIVERSITÁRIOS ESTÃO SEM EMPREGO**: AINDA VALE A PENA O DIPLOMA?. [S. l.: s. n.], 2025. 1 vídeo (54 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6NbjqxiwK7M&t=1296s. Acesso em: 19 out. 2025.

NOVOS CLÁSSICOS SHOW. **ZEMA QUER SER PRESIDENTE E SAIR DOS BRICS**: CONSEGUE GANHAR DO LULA?. [S. l.: s. n.], 2025. 1 vídeo (39 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3X9RSgou3pQ&t=1813s. Acesso em: 19 out. 2025.

PEZATTI, E. G. O funcionalismo em linguística. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A.C. **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2004.

SALVOVÁ, Barbora. **Anglicismos no português brasileiro no discurso nas redes sociais**. Trabalho de graduação, 2024. Disponível em: https://theses.cz/id/ozclz7/53935565

SANTOS, Agenor Soares dos. **Dicionário de anglicismos e de palavras inglesas correntes em português**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

A LÍNGUA IDEALIZADA: IDENTIDADE CULTURAL E RESISTÊNCIA NO ENSINO APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Mateus Samuel Alves de Jesus
Licenciando em Letras Português/Inglês (UFMA)

Jose Adjailson Uchoa Fernandes
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

INTRODUÇÃO

Segundo Caldeira *et al* (2025), a tradição do ensino de Língua Portuguesa no Brasil historicamente construiu a visão de que a Gramática Normativa representa a única forma legítima da língua, desconsiderando as demais variações e classificando tudo que não se enquadra nessa gramática como *erros* (Caldeira *et al*, 2025). E se muitos falantes já internalizaram uma visão preconceituosa em relação à própria língua de nascimento em detrimento de uma gramática idealizada, esse mesmo viés tende a se reproduzir e até se intensificar no cenário de aprendizagem de uma língua adicional. Nesse contexto, identifica-se como a problemática desta pesquisa a projeção, por parte de muitos aprendizes, de uma expectativa de oralidade próxima à de falantes considerados nativos - especialmente do modelo estadunidense. Tal idealização alimenta preconceitos linguísticos e compromete a compreensão de que a Língua Inglesa é plural, marcada por uma multiplicidade de sotaques, ritmos e identidades culturais.

A escola, portanto, não deve ignorar esse cenário nem reforçar inseguranças quanto ao uso linguístico da norma padrão (Jesus e Almeida, 2019). Ao contrário, precisa valorizar as produções dos estudantes (principalmente as orais) como ponto de partida para o desenvolvimento e aprimoramento de outras habilidades, promovendo práticas pedagógicas que incentivem a reflexão sobre a língua e a compreensão de suas (ir)regularidades. Assim, salienta-se a necessidade de repensar o ensino de Língua Inglesa para que não se reduza à busca por uma oralidade específica, mas que busque "novas maneiras de compreender e ensinar esse idioma" (Araújo, 2018, p. 3). O que significa considerar aspectos colonialistas e as exigências de um mundo globalizado, conforme estabelece a BNCC (Brasil, 2018) para o ensino de Língua Inglesa. Compreender o ensino de ILA (Inglês como Língua Adicional) como algo "além da sala de aula" implica reconhecer que alcançar proficiência não significa reproduzir modelos homogeneizantes, tampouco renegar a herança fonética e identitária da língua de nascimento (Anjos, 2019, p. 19). Pois:

> No tocante ao ensino/aprendizagem da língua inglesa, não adotar uma postura crítica, que entenda esse idioma em sua faceta política, ainda tem causado problemas para os envolvidos nesse processo. Esses problemas envolvem uma

> visão equivocada de identidade, supremacia de povos, sotaques, inteligibilidade etc. Por isso, é relevante esclarecer o caráter político de uma outra língua, aos que se interessam pela sua aprendizagem (Anjos, 2019, p. 19).

Ainda, a relevância desse debate é reforçada pelo caráter político que envolve o uso das línguas. Episódios recentes envolvendo políticas migratórias como a decisão da Suprema Corte dos Estados Unidos, que em setembro de 2025 autorizou detenções de imigrantes com base em raça e idioma (G1, 2025), e debates sobre discriminação linguística evidenciam que a língua pode funcionar como instrumento de discriminação e controle. Diante disso, discutir o Imperialismo Linguístico e a variação no ensino de Língua Inglesa torna-se urgente, uma vez que, mais do que nunca, a *língua* demonstra ser também *política*. Torna-se fundamental, também, que o ensino de ILA ultrapasse a dimensão gramática comunicativa e contemple discussões sobre as diferentes formas de uso da língua, bem como a descentralização da ideia de que a Língua Inglesa "pertence" a uma única nação. Uma vez que se trata de um idioma falado em diversos países e contextos. Como afirma Bagno (1999), os usos da língua são subjetivos e variáveis, não podendo ser reduzidos à norma de um grupo social específico. Assim, compreender a Língua Inglesa como instrumento de poder e identidade é essencial para repensar práticas pedagógicas e ideológicas no ensino de ILA. Esta pesquisa justifica-se, nesse sentido, pela necessidade do ensino proporcionar uma atmosfera propícia de aprendizagem da nova língua, abrindo espaço para discussões sobre identidade e diversidade.

Com base nesse contexto, este estudo tem como objetivo geral promover uma reflexão crítica sobre o ensino de Língua Inglesa, entendendo-o como espaço de construção de sentidos e relações de poder. Busca-se ainda discutir a ruptura com práticas pedagógicas que reproduzem a hegemonia de determinados modelos linguísticos; problematizar o Imperialismo Linguístico que se expressa ante a oralidade de falantes não nativos, relacionando-as a discursos de padronização e exclusão; incentivar uma aprendizagem que reconheça a legitimidade das múltiplas vozes que compõem a Língua Inglesa contemporânea; e propor uma ressignificação do conceito de proficiência, compreendida não como imitação, mas como apropriação consciente e contextualizada. A pesquisa apresenta natureza qualitativa e bibliográfica, fundamentando-se em autores como Anjos (2019), Ribeiro (2024), Rodrigues (2011), Lopes e Baumgartner (2023), Riewe (2016), Jesus e Almeida (2019), Oliveira (2023), Phillipson (1992) e Bagno (1999).

Por fim, este trabalho utiliza os termos "Língua de Nascimento", entendendo que "Língua Materna" não satisfaz as exigências do Multilinguismo (Ferreiro e Teruggi, 2013); e "Língua Adicional" em detrimento de "Língua Estrangeira", seguindo a visão proposta por Judd, Tan e Walberg (2001):

> Por diversas razões, escolhemos as duas últimas palavras do título deste livreto, 'Ensino de línguas adicionais', em vez dos termos comumente usados

> "segunda língua" ou 'língua estrangeira'. [...] 'Adicional' aplica-se a todas, exceto, é claro, à primeira língua aprendida. Uma língua adicional, além disso, pode não ser estrangeira visto que muitas pessoas em seu país podem falá-la normalmente. O termo 'estrangeira' pode, além disso, sugerir estranho, exótico ou, talvez, alienígena — todas conotações indesejáveis. Nossa escolha do termo "adicional" reforça nossa crença de que línguas adicionais não são necessariamente inferiores nem superiores nem uma substituição para primeira língua do aluno (Judd, Tan e Walberg, 2001, p. 6, tradução nossa).

Ademais, opta-se pelo uso do termo "estadunidense" em lugar de "americano", considerando que "americano" refere-se a qualquer indivíduo nascido no continente americano, enquanto "estadunidense" designa especificamente os naturais dos Estados Unidos, conforme registrado no Dicionário Michaelis. Tal distinção não é apenas terminológica, mas política, já que do ponto de vista geográfico, «América» é um continente com mais de 30 países, e "americanos" seriam todos os seus habitantes. Como aponta Penha (2015), a noção de "América" foi historicamente apropriada pelos Estados Unidos como parte de um projeto identitário excludente, ancorado na formação colonial e na expansão territorial. É válido destacar que a problemática do conceito de "Língua Estrangeira" e o uso de "estadunidense" também está presente na BNCC (Brasil, 2018), na seção referente ao ensino de Língua Inglesa. Assim, a escolha terminológica reforça o posicionamento crítico adotado nesta pesquisa no tocante à discussão sobre língua, identidade e poder.

A BAGAGEM DO APRENDIZ

Neste capítulo, este estudo desenvolve uma discussão teórico-conceitual acerca da identidade em articulação com a cultura, os valores e as relações sociais que constituem o sujeito. Partindo dessa base, observa-se a proximidade entre os conceitos, destacando como a linguagem desempenha papel central na formação e na expressão das identidades culturais. Em seguida, sob uma reflexão crítica sobre o ensino de Língua Inglesa, problematiza-se a busca por padrões idealizados de oralidade e suas implicações na construção identitária dos aprendizes, especialmente no contexto brasileiro. Por fim, abordaremos a pluralidade linguística, tanto do Português brasileiro quanto da Língua Inglesa em condição de língua franca, evidenciando a existência de múltiplas variedades linguísticas e reforçando a legitimidade dessas formas como expressão de identidades diversas e situadas socialmente.

A identidade

Este estudo toma por definição "identidade" como um produto da socialização e um processo dinâmico e dialético pelo qual o indivíduo busca referências e agrega cultura e valores para construir um perfil próprio, tratando-se, sobretudo, de uma questão social e política

(Proença, 2011; Faria e Souza, 2011). É válido conceituar e entender esse termo porque, conforme Saussure propõe (2004, p. 34), a identidade é a base para o trabalho do linguista, já que a língua (objeto de estudo da Linguística) se constitui como um elemento construído histórica e socialmente, aceito por toda uma comunidade (Vitti, 2024), um caráter próximo ao da identidade. Nesse contexto, entende-se a grande proximidade e relação entre esses dois conceitos, pois como pontua Hall (2006), as "identidades culturais" envolvem também aspectos linguísticos. A valer, a língua é o meio pelo qual a cultura se forma e se transmite, possibilitando a vida em sociedade e mediando as relações sociais (Vitti, 2024).

Dessa maneira, a língua é um elemento conectado à identidade, uma vez que ambas têm um papel de caracterização do sujeito. Diante dessa discussão sobre identidade e o papel da língua na sua formação, releva-se a necessidade de possíveis estratégias para que o ensino de Língua Inglesa não apague a identidade brasileira, refletindo sobre o lugar da oralidade no ensino de ILA para algo além de uma busca por pronúncia "nativa". Uma vez que os alunos já possuem uma "identidade cultural e nacional bem definida, construída em seu imaginário" (Vitti, 2024, p. 7). E se inserido em um paradigma preconceituoso no aprendizado, o aluno de ILA pode desenvolver uma barreira emocional materializada sob o medo de ser ridicularizado por sua variedade linguística ao ser comparado à oralidade considerada "nativa" e "ideal" (Anjos, 2019). Consequentemente, ele se vê na posição de negar sua própria identidade linguística e fonética. Entretanto, "os aprendizes não devem, nem precisam imitar ou simular uma identidade" de um falante nativo (Anjos, 2019, p. 31).

Como anteriormente discutido, a pressão por uma pronúncia "nativa estadunidense" no aprendizado de Língua Inglesa é a extensão de um mesmo processo que suprime a oralidade brasileira. Desse modo, o aluno é levado a um duplo apagamento: primeiro, é ensinado a negar a riqueza fonética de sua própria língua; depois, é incentivado a reprimir sua identidade oral brasileira ao tentar reproduzir um padrão idealizado na língua adicional. Em outras palavras, o mesmo preconceito linguístico interno que desvaloriza as variedades do Português brasileiro é replicado na busca por um modelo idealizado de Língua Inglesa sem marcas identitárias, associado a variedades consideradas de maior prestígio. O que já fora discutido por Araújo (2018) ao expor que o brasileiro, que já vem de um contexto sócio-histórico de exploração, nutre uma inferioridade que o leva a renunciar a própria língua e cultura, o que se manifesta e intensifica durante uma aprendizagem de uma língua adicional como "veneração da cultura-alvo e do nativo, a ponto de querer ser e viver como o tal" (Araújo, 2018, p. 2). Contudo, a oralidade brasileira (sotaque, ritmo e expressões) não é um obstáculo, mas um ponto de partida para a aprendizagem de outra língua, que por sua vez, deve ser entendida como um espaço de relações de poder e de construção de sentidos e identidades.

A pluralidade linguística

É relevante iniciar esta reflexão a partir do Português brasileiro, para posteriormente ampliar a análise da Língua Inglesa. Pois também é preciso destacar que o Brasil é um país multilíngue (Rodrigues, 2011; Duarte, 2016). Em 2022, de acordo com o site oficial do governo, estimava-se cerca de 250 línguas no país. O que nos permite entender que o Português brasileiro tem uma vasta variedade e diversidade, refletindo a complexidade histórica e cultural sob aspectos sociais, culturais, educacionais e linguísticos do país (Ribeiro, 2024). Logo, sob uma reavaliação crítica do conceito de um padrão "nativo" ou ideal único, a ideia de existir uma forma "correta" ou "melhor" de falar é algo que nega a própria essência da nossa identidade linguística. Visto que, seja em nível regional ou nacional, o Português brasileiro apresenta uma rica diversidade dialetal, em "variações fonéticas, lexicais, morfológicas e sintáticas" (Ribeiro, 2024, p. 3). Esse mesmo cenário sobre o Português brasileiro também é fácil de se aplicar sobre uma língua adicional, em destaque, a Língua Inglesa.

Já que, de acordo com Raihan e Deterding (2018), um só padrão de Língua Inglesa é falácia, uma vez que isso implicaria compreender a língua como um sistema estático, desconsiderando que novas variedades linguísticas desse idioma surgem naturalmente, estabelecendo suas próprias normas de vocabulário e pronúncia. Então, se o próprio falante nativo, em sua prática cotidiana, se desvia de estruturas consagradas e cria inovações linguísticas que por vezes se assemelham aos "erros" de um aprendiz, fica evidente que um modelo "nativo ideal" é indefensável.

> [...] mesmo sendo "falante nativo", é possível fazer construções que um aprendiz não nativo possivelmente realizaria. Por isso também é razoável dizer que ao aprender uma língua com o status de franca global, como o inglês, aprendizes podem adicionar, modificar, jogar com ela, criar nela, ignorar também o que vem, originariamente, dela, lançando sob ela traços de suas identidades (Anjos, 2019, p. 47).

Diante disso, não faz sentido exigir dos aprendizes de Língua Inglesa (uma língua franca) uma fidelidade absoluta a um modelo específico, quando se constata que nem mesmo as comunidades ditas nativas o seguem à risca. Isto é, a busca por um "inglês nativo e ideal" pode ser problemática quando tratada como único parâmetro de competência linguística, pois ignora a natureza fundamentalmente flexível, criativa e identitária do fenômeno linguístico. Principalmente quando se destaca que, em todo o mundo, a Língua Inglesa é apropriada por diversas comunidades que nela incorporam aspectos locais, culturais e traços linguísticos de suas línguas de origem, carregando suas identidades, o que favorece o surgimento de novas variedades (Anjos, 2019).

Assim, diante de sua expansão global, evidencia-se que, de modo análogo à realidade linguística brasileira, a Língua Inglesa, por sua vez, também se caracteriza por uma notável diversidade. Em outras palavras, a busca por uma forma "nativa", "única" e "idealizada" é insustentável, já que se a Língua Portuguesa é rica em diversidade dentro de um só país, é lógico supor que, pela condição de língua franca, a Língua Inglesa fragmenta-se em variantes distintas. Isso porque, por ser falada em uma multiplicidade de países e contextos ao redor do mundo, é inevitável que ela desenvolva e manifeste um amplo espectro de variedades. Fato este evidente na pronúncia de sotaques (Rajadurai, 2007). Essa discussão é o que permite inferimos a existência de múltiplos "ingleses" em escala global. E cada uma dessas variedades é legitimada por sua comunidade de falantes e moldada por um conjunto singular de influências históricas, culturais e sociais.

LÍNGUA E PODER

Neste capítulo, analisa-se as condições históricas e geopolíticas que possibilitaram a consolidação da Língua Inglesa como meio de comunicação global, com ênfase nos Estados Unidos. A partir dessa contextualização, discutimos criticamente a construção de hierarquias linguísticas, especialmente a valorização de determinadas variedades em detrimento de outras, e suas implicações no campo educacional. Também examina-se as relações entre língua, poder e ideologia, observando como determinados padrões linguísticos podem ser naturalizados como superiores e gerar efeitos de exclusão e discriminação. Por fim, propõe-se uma reflexão sobre o ensino de Língua Inglesa sob uma perspectiva mais crítica e plural, destacando a legitimidade das diferentes formas de uso da língua e a importância de práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade linguística e a agência dos aprendizes no processo de apropriação do idioma.

A Língua Inglesa como Língua franca

A Segunda Guerra Mundial foi um poderoso estímulo para a economia estadunidense, de forma que, ao final do conflito, os EUA atingiram seu zênite de poder e influência, ocupando uma posição dominante (Rodrigues, 2011). É importante entender esse histórico porque, além do colonialismo do império britânico que fez com que a Língua Inglesa fosse oficial em mais de 60 países (Lopes e Baumgartner, 2023), a ascensão dos EUA, em vários aspectos, foi um dos fatores para a expansão da língua e para sua condição de língua franca. Por "língua franca", entende-se como uma determinada língua "usada habitualmente por pessoas cujas línguas maternas são diferentes, a fim de facilitar a comunicação entre elas", conforme define a UNESCO (1953, p. 43).

Entretanto, o domínio global da Língua Inglesa como língua franca levanta um debate crucial: qual modelo de língua os estudantes devem buscar como referência? Inicialmente,

como destaca Oliveira (2023), o Brasil, no contexto de ensino de línguas, atribui à variedade estadunidense uma posição de supremacia, tomando-o como modelo de fluência e prestígio. Essa valorização está diretamente relacionada ao lugar que os Estados Unidos ocupam no imaginário social brasileiro, especialmente devido à sua influência histórica, cultural e econômica, que se reflete nos meios de comunicação, na produção cultural e nas relações internacionais. No entanto, para que uma variedade linguística língua seja considerada global ou se estabeleça como padrão, não é requisito apenas contar com muitos falantes (Oliveira, 2023), nem influência cultural por si só, "mas o poder político, militar e econômico por trás da língua e dos países a ela associados" (Lopes e Baumgartner, 2023, p. 5). Isto é, a consolidação de uma língua como língua franca está frequentemente associada a fatores políticos e socioeconômicos como os do percurso histórico estadunidense, que desde sua origem são marcados pela guerra, pois "os Estados Unidos nascem da guerra" (Rodrigues, 2011, p. 11) e vivem dela.

Relações de poder

Diante disso, a expansão do inglês como língua franca (embora possa facilitar a comunicação e o contato entre nações) representa uma ameaça quando a língua é adotada sem um espírito crítico mínimo e quando se ignora o papel que ela pode desempenhar nos projetos hegemônicos da principal potência global (Rajagopalan, 2018). Principalmente porque a consolidação de uma língua franca é um processo profundamente marcado por relações de poder político, econômico e militar. Dessa forma, as razões políticas da expansão da variedade estadunidense e a hegemonia de um determinado modelo de pronúncia evidenciam, em variados graus, camadas mais sombrias, pois trazem consigo uma consequência social direta e perversa: a discriminação linguística.

É precisamente neste ponto que a discussão alia-se a esfera geopolítica ao campo da política linguística, haja vista que milhares de pessoas são discriminadas e humilhadas por possuírem um sotaque considerado de baixo prestígio (Rajagopalan, 2013). O que pode ser visto pela decisão da Suprema Corte dos Estados Unidos ao permitir que as patrulhas itinerantes de imigração continuem abordando pessoas com base em traços étnicos, como a aparência ou o sotaque, reforçando um sistema de discriminação que vai muito além da questão migratória (Fritze e Rabinowitz, 2025). Esse cenário demonstra como o preconceito linguístico pode ser instrumentalizado na forma de exclusão e de reafirmação de um ideal nativo. Além de evidenciar que a língua também sustenta relações de poder e dominação.

Assim, quando as marcas da diversidade cultural e linguística de um país passam a ser interpretadas como um indício de ilegalidade, sob uma lógica excludente e colonial, trata-se, acima de tudo, de uma hierarquização social fundada em preconceitos linguísticos e raciais sob a forma de discriminação linguística. O que reforça a busca por um modelo no ensino de Língua Inglesa, uma vez que as pessoas podem enfrentar consequências graves e concretas

se não se encaixarem em um padrão "esperado" de pronúncia. Nesse sentido, aliada à ordem capitalista vigente, o aprendizado da Língua Inglesa (estadunidense) torna-se um marcador de distinção, prestígio, status, e ascendência, supervalorizando também as referências linguísticas e culturais, como hábitos, costumes e valores, os quais se tornam componentes implícitos no ensino do idioma (Riewe, 2016).

Tais episódios evidenciam que valorizar a diversidade linguística da Língua Inglesa, além de ser uma manifestação natural de identidade e pertencimento, também pode se tornar um ato de resistência diante de políticas que tentam silenciar a diversidade linguística e cultural. Pois, quando um cidadão é visto rechaçado por sua pronúncia, o que está em jogo não é o controle migratório, é a reafirmação de uma hierarquia histórica em que a branquitude e a língua dominadora ocupam o topo. Fato que supervaloriza a pronúncia e a língua das culturas hegemônicas (Anjos, 2019), criando um ambiente fértil para o que se define como *linguicismo*, que descreve a discriminação sistemática não contra uma variedade específica, mas contra línguas inteiras faladas por grupos minoritários (Ribeiro, 2024). Configurando-se como uma ideologia e uma prática que privilegiam uma língua em detrimento de outras, tratando as línguas minoritárias como inferiores e sem valor. Suas consequências manifestam-se direta e persistentemente, reproduzindo desigualdades e impactando diversas populações (Ribeiro, 2024). Contrastando com o fato de que todo novo aprendiz apropria-se, modifica, altera, reentoa e ressignifica o vocabulário da língua que aprende em um processo de desestrangerização (Anjos, 2019).

O Imperialismo Linguístico

Como visto, uma língua nunca é um veículo neutro de comunicação, principalmente em um contexto de domínio de um idioma, conectando-se ao "Imperialismo Linguístico" (Phillipson, 1992). Logo, é fundamental refletir criticamente sobre o Linguicismo e o Imperialismo linguístico, pois ambos revelam como as práticas pedagógicas podem, ainda que de forma sutil, reproduzir desigualdades linguísticas e culturais, uma vez que interferem nas práticas de ensino e aprendizagem de línguas, gerando uma norte-americanização das culturas, configurando ao ensino um papel político e ideológico que pode disseminar uma forma de dominação cultural (Ribeiro, 2024). Isso ocorre, sobretudo, quando o ensino privilegia exclusivamente a variedade inglesa estadunidense, tratando-a como a única legítima ou como o modelo ideal a ser seguido. Desse modo, o ensino da língua deixa de ser um espaço de diversidade e inclusão e passa a funcionar como instrumento de manutenção de hierarquias simbólicas, em que uma determinada variedade ocupa o topo.

Diante disso, é imprescindível que o ensino de Língua inglesa reconheça e valorize a pluralidade de variações linguísticas existentes, promovendo uma abordagem crítica e intercultural (Brasil, 2018), reconhecendo a legitimidade das diferentes formas de apropriação do idioma, visto que o aprendiz, em contato com uma língua adicional, não parte de um ponto

neutro, pois carrega consigo uma complexa história linguística, profundamente marcada por sua língua de nascimento, que inevitavelmente influencia o modo como apreende e produz a nova língua (Anjos, 2019). É fundamental, assim, que durante o processo de aprendizagem e de construção de identidade linguística, o aprendiz construa um sistema fonético próprio e híbrido, fortemente ancorado na sua primeira língua. Tais construções, desde que não prejudiquem a comunicação, não devem ser vistas de forma negativa: "se essas construções não ofendem, nem ferem a ninguém e, se podem comunicar, está tudo bem!" (Anjos, 2019, p. 52). Pois como argumenta Jenkins (2014), tais formas de expressão devem ser reconhecidas como manifestações criativas e adaptativas de novos falantes, refletindo o processo natural de apropriação e ressignificação da língua. Permitindo, ainda, ao professor identificar em que estágio de compreensão o aluno se encontra e quais aspectos ainda precisam ser trabalhados.

ORALIDADE COMO RESISTÊNCIA NO ENSINO

O ensino da oralidade e a diversidade linguística caminham juntos na formação de sujeitos capazes de compreender e atuar criticamente nas múltiplas situações comunicativas que compõem a vida em sociedade. A oralidade, por sua vez, configura-se como uma prática social interativa com fins comunicativos entre diferentes sujeitos, cuja manifestação é a fala, apreendida sob variadas formas e gêneros textuais, de forma natural, em contextos informais ou formais (Marcuschi, 2009, 2010; Magalhães e Lacerda, 2019; Guimarães, Todescatto e Apoema, 2016). Nesse sentido, as práticas de oralidade referem-se ao uso da linguagem em situações orais, podendo envolver ou não o contato direto entre os interlocutores (Nascimento e Moretto, 2022).

Ademais, a diversidade linguística influencia diretamente as relações em sala de aula e a aprendizagem dos alunos, sobretudo no ensino que prevalece a ideia de que há formas "certas" e "erradas" de falar, o que leva à desvalorização das variantes que se distanciam da norma culta (Junior *et al.*, 2022). Essa postura, além de excluir identidades linguísticas e culturais, reforça desigualdades sociais, uma vez que muitas vezes as variantes populares estão associadas a grupos marginalizados. Entretanto, compreender a oralidade como prática social implica reconhecer que a língua varia e se transforma conforme os contextos e os grupos que a utilizam.

Diante disso, torna-se preciso que as práticas pedagógicas valorizem a diversidade linguística possibilitando que o estudante entre em contato com as diferentes formas de uso da língua, promovendo o respeito e o reconhecimento das variedades que fazem parte de seu meio social, sem deixar de desenvolver o domínio da norma padrão (Sousa, 2009). Canagarajah (2005) propõe ainda que as políticas linguísticas devem ser elaboradas partindo das experiências e necessidades reais dos próprios falantes, em vez de serem impostas de cima para baixo. Valorizando, dessa forma, a autonomia linguística dos falantes e promovendo

práticas educacionais mais democráticas e inclusivas nas quais todos possam reconhecer-se como legítimos produtores de linguagem. Nesse sentido, a escola deve constituir-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento dessas práticas, integrando o ensino da oralidade à leitura e à escrita (Guimarães, Todescatto e Apoema, 2016):

> Esta opção permitirá trabalhar os textos orais como realidades produzidas em contextos sociocomunicativos reais, ajustados a práticas sociais concretas, sendo regulados por aspectos exteriores e que se associam de modo natural a atividades de planificação do conteúdo verbal. Estamos em crer que esta possibilidade será a que mais interessa à escola e aos alunos que forma, uma vez que permitirá uma efetiva aprendizagem relacionada com quadros reais de uso (Marques, 2023, p. 134-135).

Em vista disso, o ambiente escolar deve promover situações planejadas de uso da linguagem oral que favoreçam o desenvolvimento da escuta, da argumentação, da expressão de ideias e da construção coletiva de sentidos, como um processo que requer intencionalidade pedagógica, capaz de ampliar as competências comunicativas dos alunos e prepará-los para interagir em diferentes contextos sociais e profissionais. Assim, é essencial que o trabalho pedagógico contemple o uso dos gêneros orais, de modo que os alunos aprendam a adequar-se aos contextos sociocomunicativos reais e às diferentes intenções discursivas (Marques, 2023).

Ademais, o papel do professor é essencial para romper com essa lógica de hierarquização das formas de falar, promovendo um ensino que respeite a pluralidade linguística e reconheça o valor comunicativo de todas as variedades, pois a língua "deve ser compreendida como elemento da atividade social", transmitida por interesses e da "necessidade das pessoas envolvidas na comunicação", o que a confere uma multiplicidade, longe de algo único e imutável (Junior *et al.*, 2022, p. 153). Assim, reconhecer e valorizar a diversidade linguística torna-se igualmente essencial quando se trata do ensino de ILA, visto que, ao aprender e utilizar outra língua, os falantes inevitavelmente carregam marcas de sua língua de nascimento em elementos fonológicos, sintáticos ou discursivos que refletem sua identidade linguística e cultural e que revelam a riqueza da interação entre línguas e culturas, expressando modos legítimos de apropriação e ressignificação da Língua Inglesa em contextos locais. Portanto, compreender o ensino de ILA como um espaço de diversidade e de expressão identitária, contribui para uma aprendizagem mais inclusiva e crítica que valoriza a diversidade linguística no ensino e reconhece o papel ativo do aprendiz como sujeito multilíngue, que negocia sentidos e constrói pertencimentos sem precisar apagar sua própria origem linguística e cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, evidencia-se a necessidade de trabalhar a diversidade linguística em sala de aula como forma de preparar o aluno para uma comunicação em língua franca. Tal abordagem contribui para a desconstrução da busca excessiva por uma oralidade pautada no padrão estadunidense, a qual pode levar ao apagamento da identidade nacional do falante e de sua herança fonética, em favor da aceitação e valorização de sua própria forma de expressão em língua adicional. Sem essa construção pedagógica, o aluno tende a se deparar, na prática, com uma realidade muito mais complexa do que aquela apresentada em sala de aula, marcada por diferentes variedades fonéticas provenientes de distintos países e contextos de uso da língua franca.

Também, o ensino de línguas deve incluir ações docentes que possibilitem ao aluno desenvolver atitudes e habilidades voltadas à convivência intercultural, permitindo-o aprender a respeitar outras culturas e a evitar estereótipos, desenvolvendo, simultaneamente, suas competências linguísticas para se comunicar na língua-alvo e para interagir de forma empática e contextualizada com pessoas de diferentes origens. Ademais, a valorização da variedade fonética do falante não nativo configura-se como uma forma de resistência a sistemas hegemônicos que reproduzem práticas discriminatórias direcionadas às variedades fonéticas associadas a países socioeconomicamente marginalizados.

Dessa forma, ao retomar a questão-problema que orientou esta pesquisa (a idealização de uma oralidade nativa no ensino de Língua Inglesa), conclui-se que tal perspectiva é limitadora, tanto do ponto de vista linguístico quanto pedagógico. A aprendizagem de uma língua adicional deve ser entendida como um processo de apropriação, negociação de sentidos e construção identitária. Conclui-se, portanto, que o contato com diferentes culturas a partir da oralidade no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa contribui tanto para o avanço linguístico quanto para o desenvolvimento da cidadania dos alunos, à medida que reconhecem e legitimam diversas expressões linguísticas, inclusive as suas. Além disso, os alunos ampliam sua compreensão sobre as múltiplas facetas da Língua Inglesa em diferentes países que utilizam o idioma para além do contexto estadunidense, o que enriquece o ensino sob as perspectivas cultural e linguística. Tal abordagem encontra-se em consonância com o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), que orienta que os livros didáticos de Língua Inglesa "devem incluir situações que mostrem a diversidade cultural, trazendo diferentes pronúncias do idioma" (Nascimento, 2021, p. 101).

Dessa forma, torna-se necessário repensar as práticas de ensino de ILA para que estas valorizem a oralidade como espaço de expressão, diversidade e resistência. O que implica reconhecer a legitimidade das múltiplas vozes que compõem a Língua Inglesa contemporânea, incentivar a reflexão crítica sobre os aspectos políticos da língua e promover um ambiente

de aprendizagem em que os estudantes se sintam seguros para utilizar o idioma sem precisar negar sua própria identidade linguística e cultural. Assim, adotar uma perspectiva intercultural no ensino de línguas que acolha as variedades linguísticas constitui-se como uma forma de promover uma educação mais justa, reduzindo o preconceito em sala de aula e contribuindo para um ensino mais equitativo e inclusivo (Ribeiro, 2024).

REFERÊNCIAS

ANJOS, Flávius Almeida dos. **Desestrangeirizar a língua inglesa**: um esboço da política linguística. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2019. *E-book*.

ARAÚJO, Alyne Ferreira De. Desconstruindo o imperialismo linguístico e cultural, no ensino de língua inglesa, através da pedagogia crítica. **Anais V CONEDU**, Campina Grande, Realize Editora, 2018. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/46919. Acesso em: 26 out. 2025.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é e como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC, 2018.

CANAGARAJAH, A. Suresh. **Reclaiming the local in language policy and practice**. 1. ed. Routledge, 2005.

CALDEIRA, Nair dos Santos; SILVA, Hellen da Gomes da; SANTOS, Leandro Junio Gonçalves dos; OLIVEIRA, Uinny Rodrigues Neto de. O Preconceito linguístico e o ensino da língua portuguesa como um potencial instrumento para a segmentação das classes sociais no Brasil. **Revista Textos Graduados**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 21–31, 2025. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/tg/article/view/55226. Acesso em: 26 out. 2025.

DUARTE, Fábio Bonfim. Diversidade linguística no Brasil: as línguas ameríndias. **Caletroscópio**, Ouro Preto, v. 4, n. especial, pp. 27-62, 2016. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/fbonfim/pdf/diversidade_brasil.pdf. Acesso em: 27 out. 2025.

FARIA, Ederson de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 35-42, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/DTxHk78xxwXWq6gcH7RKjQG/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 26 out. 2025.

FERREIRO, Emília; TERUGGI, Lília. A diversidade de línguas e de escritas: um desafio pedagógico para a alfabetização inicial. In: FERREIRO, Emília (org.). **O ingresso na escrita e na cultura do escrito: seleção de textos de pesquisa**. 1 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2021.

FRITZE, João; RABINOWITZ, Hannah. **Suprema Corte dos EUA libera ações migratórias baseadas em etnia e idioma.** CNN Brasil, [S. l.], set. 2025. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/suprema-corte-dos-eua-libera-acoes-migratorias-b aseadas-em-etnia-e-idioma/#goog_rewarded. Acesso em: 28 out. 2025.

GUIMARÃES, Joice Eloi; TODESCATTO, Cleusa; APOEMA, Keu. **Práticas de oralidade:** propostas para as salas de aula de Timor-Leste. Dili: Casa Apoema, 2016. *E-book*.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**; tradução Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. São Paulo: DP&A, 2006.

JENKINS, Jennifer. **Global Englishes**: a research book for students. Taylor and Francis, Florence, 2014.

JESUS, Rosânia Fagundes de; ALMEIDA, Gilce de Souza. Fenômenos Linguísticos: Desvios Fono-Ortográficos E Morfossintáticos Emergentes Na Escrita De Estudantes. **Revista Discentis**, UNEB, DCHT-XVI, Irecê, v. 7, n. 2, p. 36-52, ago. 2019. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/discentis/article/view/6279/pdf. Acesso em: 27 out. 2025.

JUDD, Elliot L.; TAN, Lihua; WALBERG, Herbert J. **Teaching additional languages**. Genebra: UNESCO/International Bureau of Education, International Academy of Education, 2001.

JUNIOR, Euvaldo de Sousa Costa; OLIVEIRA, Canuta Kaline Melo de; SILVA, Daniely de Sousa; COSTA, Emanuel Moura; SILVA, Mauricia; OLIVEIRA, Aryanne Coelho Moura. A Diversidade Linguística no Ensino de Língua Portuguesa: Perspectivas e Desafios. **Revista Contemporânea**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 148–172, 2022. Disponível em: https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/78. Acesso em: 29 out. 2025.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e escrita. **Signótica**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 119–146, 2009. Disponível em: https://revistas.ufg.br/sig/article/view/7396. Acesso em: 28 out. 2025.

MAGALHÃES, Tânia Guedes; LACERDA, Ana Paula de Oliveira. Concepções e práticas de oralidade na escola básica na perspectiva dos docentes. **Horizontes**, Itatiba, v. 37, p. e019004, 2019. Disponível em: https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/664. Acesso em: 28 out. 2025.

MARQUES, Carla. Práticas De Oralidade No Ensino: Do Texto Ao Contexto. **EntreLetras**, Araguaína, v. 14, n. 1, p. 132–147, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/entreletras/article/view/16454. Acesso em: 28 out. 2025.

NASCIMENTO, Maria de Fátima Ferreira; MORETTO, Milena. As práticas de Oralidade em Língua Portuguesa a partir dos textos introdutórios da Base Nacional Comum Curricular. **Intercâmbio**, São Paulo, v. 51, p. 141-161, 2022. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/57761. Acesso em: 28 out. 2025.

OLIVEIRA, Manuela Correa de. O inglês nativo como ferramenta de exclusão social: uma língua imaginária de espécies em extinção. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 17, p.e 1725, 2023. Disponível em:https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/68274. Acesso em: 28 out. 2025.

PHILLIPSON, Robert. **Linguistic Imperialism**. 1. ed. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PROENÇA, Maria Gladis Sartori; TENO, Neide Araújo Castilho. Algumas aproximações: compreendendo o conceito de identidade. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 1, n. 3, p.p.132–145, 2012. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/1521. Acesso em: 26 out. 2025.

RIBEIRO, M. E. da S.; SANTOS, S. M. A. V. A variação linguística no Brasil: análise da diversidade dialetal e seus impactos no ensino de português. **Cuadernos de Educación y Desarrollo - QUALIS A4**, Portugal, v. 16, n. 10, p. 1-18, 2024. Disponível em: https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/5764. Acesso em: 28 out. 2025.

RAIHAN, Nur, DETERDING, David. The fallacy of standard English. In: KANG, Okim; THOMSON, R. I.; MURPHY, John M.. **The Routledge handbook of contemporary English pronunciation**. 1. ed. Abingdon and New York: Routledge, 2018.

RAJADURAI, Joanne. Ideology and intelligibility: Intelligibility studies: a con- sideration of empirical and ideological issues. **World Englishes**, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 87–98, 2007. Disponível em: http://www.drronmartinez.com/uploads/4/4/8/2/44820161/intelligibility_studies.pdf. Acesso em: 28 out. 2025.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, KleberAparecidoda; TÍLIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf; **Política e políticas linguísticas**. 1. ed. São Paulo: Pontes, 2013.

RIEWE, Beliza Mayara. Inglês como língua franca: uma perspectiva intercultural e interdisciplinar. **OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR PDE**, [S. l.], 2016. Disponível em: https://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/20 16_artigo_lem_unioeste_belizamayarariewe.pdf. Acesso em: 29 out. 2025.

RODRIGUES, Roger Vieira. **Os Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial:** a guerra como elemento dinamizador da economia norte-americana. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Economia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SAUSSURE, Ferdinand. **Escritos de Linguística Geral**. 1. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

SOUSA, Albete Freitas de. **Inclusão social através da valorização da diversidade lingüística**. 2009. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Programa de Pós-Graduação Educação Comunitária com Infância e Juventude, São Leopoldo, 2009.

SUPREMA Corte libera governo Trump a deter imigrantes que falem inglês com sotaque ou espanhol. **G1**, [S. l.], 8 set. 2025. Disponível em: https://g1.globo.com/mundo/noticia/2025/09/08/suprema-corte-libera-governo-trump-a-deterimigrantes-que-falem-ingles-ou-espanhol-com-sotaque.ghtml. Acesso em: 26 out. 2025.

UNESCO. **The use of vernacular languages in education**. Monographs on fundamental education – VIII. Paris: UNESCO, 1953.

VITTI, Sylvia Cristina de Azevedo. A Língua Como Elemento Constitutivo da Identidade e Cultura. **REVISTA FOCO**, [S. l.], v. 17, n. 6, p. 1-22, 2024. Disponível em: https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/5201. Acesso em: 26 out. 2025.

AUTORES/AS

Érica Aline da Silva

Mestre em Letras pela Universidade Federal do Maranhão (PGLetras-UFMA). Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa, Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, Psicopedagogia Institucional, pela Faculdade de Educação São Luís, Educação Especial e AEE e Gestão Pública pela Faculdade Facuminas. Graduada em Letras- Português/Inglês pelo Centro Universitário de Maringá e graduada em Pedagogia pela Uninter. É membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguística Aplicada (GEPELA) da UFMA/CNPq, coordenado pelo Prof. Dr. Alex Alves Egido. Tem experiência na área da alfabetização de crianças, com ênfase no ensino da Língua Inglesa, atuando como professora na Educação Básica. Contato: erica.aline@discente.ufma.br

Alex Alves Egido

Professor Adjunto na Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campus de União da Vitória. Professor permanente no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão (PGLetras-UFMA) e no Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina (MEPLEM-UEL). Realiza estágio pós-doutoral no Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, da Universidade Federal de Goiás (UFG), sob supervisão da Dra. Rosane Rocha Pessoa. Doutor em Estudos da Linguagem pela UEL, com período sanduíche na Michigan State University (MSU), mestre pelo mesmo programa de pós-graduação e licenciado em Letras - Inglês pelo Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UEL. É líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguística Aplicada (GEPELA-CNPq) e membro do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFMA. Seus interesses de pesquisa centram-se, de modo geral, na Linguística Aplicada (Crítica) e, em específico: ética e metodologia em pesquisa, educação linguística e formação crítica e decolonial de educadores/as de línguas. Contato: alex.egido@unespar.edu.br

Pablo Henrique Silva Santos

Graduando em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Foi bolsista do Projeto de Extensão Português Para Falantes de Outras Línguas: formação docente, educação linguística e certificação (UFMA) entre os anos de 2023 e 2024. Atualmente, é bolsista de iniciação científica (PIBIC) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguística Aplicada (GEPELA/UFMA). Sua produção acadêmica e foco de pesquisa concentram-se na ética em pesquisa no contexto da Linguística Aplicada, com ênfase na investigação da responsabilidade ética e no acolhimento da singularidade dos sujeitos nos processos de investigação em linguagens.

Thallyson Pinheiro de Lima

Estudante de graduação em Letras (Português - Inglês) pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Campus Benfica. Na esfera acadêmica, foi bolsista da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) nos anos de 2022 e 2023, e da Pró-Reitoria de Extensão (PREX) nos anos de 2024, 2025 e 2026 pela Universidade Federal do Ceará. Sua atuação em pesquisa possui caráter multidisciplinar, abrangendo as áreas de linguística teórica e aplicada, com ênfase em fonética e fonologia da língua vernácula (português brasileiro) e de línguas estrangeiras modernas, especialmente língua inglesa e língua japonesa. Complementarmente, sobre aspectos lingo-culturais nipônicos, desenvolve pesquisas em linguística aplicada ao ensino de língua japonesa, em literatura japonesa clássica, literatura japonesa moderna, cultura digital pop, com destaque para a figura dos Youkais. Atualmente atua como professor e coordenador do Grupo de Ensino e Pesquisas Nipônicas (GEPEN) da Universidade Federal do Ceará, oferecendo encontros, festivais, minicursos, palestras e oficinas nas áreas de língua, cultura e literatura japonesa. Contato: thallysonfox@gmail.com

Flavius Almeida dos Anjos

Doutor em língua e cultura (UFBA). Mestre em língua e cultura (UFBA). Especialista em estudos linguísticos e literários (UFBA). Professor Adjunto IV, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Professor permanente do PPGCEL/UESB e do PPGECID/UFRB.

Ludmila Daltro Ribeiro dos Santos

Mestranda em Educação Científica, Inclusão e Diversidade pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Graduada em Odontologia (UEFS). Licencianda do curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva (UFRB). Atua como bolsista PIBID/ Capes, na linha de pesquisa sobre capacitismo e práticas pedagógicas inclusivas. É integrante do grupo de pesquisa NUPEDES - UFRB.

Nanci Rodrigues Orrico

Doutora e Mestre em Educação e Contemporaneidade (UNEB). Especialista em Educação Inclusiva pela Faculdade de Santa Cruz. Graduada em pedagogia (UNEB). Professora Adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).Integrante dos grupos de pesquisa GRAFHO, GEPED E OBSERVALE. Tem interesse em temas como Educação no campo, Educação inclusiva, capacitismo, autismo e surdez.

Rhuan Cardoso Ferreira

Graduando em Letras Português pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Campus Piripiri. Como licenciando, foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

(PIBID) entre os anos de 2023 e 2025. Também integrou o Projeto de Monitoria "Teoria Literária II" sob a supervisão do coordenador Prof. Dr. Bruno Marques Duarte. Atualmente, é bolsista do Programa Educação Inclusiva da SEDUC Piripiri. É bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), no qual conduz, sob a orientação do Prof. Dr. Bruno Marques Duarte, o Projeto de Pesquisa "A literatura na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018". É bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Extensão Universitária (PIBEU), onde integra a Ação de Extensão ‹›Cinema, Literatura e Direitos Humanos››. É bolsista do Projeto de Monitoria ‹›Oralidade, letramento e ensino››, coordenado pelo Prof. Dr. Márcio José Correia de Queiroz. Sua atuação profissional e de pesquisa estão voltadas para a área de Teoria Literária, com ênfase no Ensino Contemporâneo de Literatura e suas diversas interfaces, priorizando o papel das novas tecnologias e dos multiletramentos. Concomitantemente, sua área pessoal de pesquisa concentra-se na literatura fantástica, sobretudo, no gênero de horror/terror. Contato: rcardosoferreira@aluno.uespi.br

Wagner José Maurício Costa

Professor Adjunto do curso de Letras Português da Universidade Estadual do Piauí, *campus* Piripiri. Doutor em Literatura Portuguesa pela Universidade de São Paulo. Atua nos seguintes temas: Literatura brasileira, teatro luso-brasileiro dos séculos XVI e XVII, Retórica, Poética e práticas letradas devocionais luso-brasileiras dos séculos XVI, XVII e XVIII. Contato: wagner-jose@prp.uespi.br

Priscila Freitas Teixeira

Graduanda em Licenciatura em Letras (Português–Inglês) pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Campus Benfica. No âmbito acadêmico, atuou como bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), nas áreas de Língua Inglesa e Língua Portuguesa, desenvolvendo práticas pedagógicas voltadas ao ensino básico. Sua atuação em pesquisa possui caráter interdisciplinar, abrangendo as áreas que envolvem o ensino de línguas estrangeiras e análise sintática, incluindo perspectivas contemporâneas como a nanossintaxe. Desenvolve estudos voltados à integração de práticas teatrais no ensino de inglês, explorando aspectos de pronúncia, leitura dramática e construção de sentido em sala de aula. Atualmente, é bolsista no projeto de Iniciação Científica (PIBIC), voltado à investigação da variação linguística no português, com foco no caso dativo. Também atua como professora de gêneros textuais no programa PEC-PLE (Português como Língua Estrangeira), com experiência no ensino de português para falantes não nativos. Contato: priscilaf6556@gmail.com

Andrea Barreto Borges

Mestre em Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB - 2009). Possui pós-graduação Lato Sensu em Psicopedagogia (Universidade Salgado de Oliveira - 2004), Gestão Educacional (Faculdade Zacarias de Góes - 2013), Didática da Língua Portuguesa (IFBA - 2022). Graduada em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia (2002). Doutoranda em Linguagens (PPGEL/UNEB - 2023 - atual). É líder do

Grupo de Pesquisa Diálogos em Línguas (Adicionais) e Tecnologias do IFBA/CNPq; e membro do Grupo Epistemologias em Didática do Português - EDIPO. Atua como professora do ensino superior e da educação básica no IFBA - campus de Santo Antônio de Jesus. Desenvolve projetos de pesquisas nas seguintes áreas: Multiletramentos, BNCC e ensino da Língua Portuguesa. É Coordenadora do projeto de Extensão Tecendo Histórias. Contato: andreabarreto@ifba.edu.br.

Mariana Kuhlmann

Mestre e Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo. Dedica-se a estudar processos identitários implicados no ensino-aprendizagem de línguas adicionais com enfoque em Selfs Linguísticos, Migração e Relatos Autobiográficos. Foi pesquisadora do Grupo de Pesquisa Linguagem e Cognição (USP/CNPq) de 2010 a 2025. Atuou também, entre 2018 e 2021, no Grupo Temático Acadêmico do Promigra (USP) e, entre 2023 e 2025, no Grupo de Estudo e Elaboração de Material Didático "Alemão como Língua Estrangeira e Aprendizagem Cultural no Brasil" (UFPR). Contato: mariana.institutoberliner@gmail.com ou marianakuhlmann741@gmail.com

Ana Paula Carvalho Schmidt

Professora do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutora (2021) e Mestra (2015) em Letras - Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-graduação em Letras da UFSM. Licenciada em Letras - Hab. Inglês e literaturas de língua inglesa pela mesma instituição (2015). Também é Bacharela em Relações Internacionais pela Universidade Tuiuti do Paraná (2007). Coordenadora do grupo de estudos e pesquisa, registrado no diretório do CNPq, English for Specific Purposes Research and Studies in Society (ESPReSSo) e integrante do Projeto Sistêmica, Ambientes e Linguagens (SAL). Coordena o Idiomas sem Fronteiras na universidade (2023-). Possui experiência docente no ensino de língua inglesa nos níveis fundamental, médio, técnico e superior, em instituições de ensino públicas e privadas. Também possui experiência na área de Relações internacionais como analista de comércio exterior e professora do curso Técnico em Comércio Exterior do Senac-RS. Seus principais interesses de pesquisa envolvem os seguintes temas: formação de professores de língua inglesa para fins específicos; ensino e aprendizagem de produção oral no contexto acadêmico; discurso político e imaginários, especialmente sobre: 1) ciência e tecnologia; 2) internacionalização do ensino superior e da pesquisa acadêmica; Linguística Sistêmico-Funcional e Linguística de Corpus.

Pollyanne Bicalho Ribeiro

Pós-doutora em Linguística Aplicada (USP). Doutora em Linguística Aplicada pela Puc Minas (2008)/ Université Stendhal (Grenoble III). Mestra em Educação pela Universidade São Marcos (2004). Graduada em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (2001) e em Direito pelo Centro Universitário FUMEC (2000). Professora titular da Unidade de Prática de Ensino do Departamento de Letras Vernáculas da UFC. Professora do Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGLin). Coordenadora do grupo de pesquisa GERLIT (Grupo de estudos

em representações, linguagem e trabalho).

Diana Costa Fortier

Professora de inglês, tradutora juramentada, intérprete e pesquisadora em ensino de LE e em estudos da tradução. Licenciada em inglês e francês (UFC), com mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas (UECE) e doutorado em estudos da tradução (UFSC), desenvolve ensino de graduação e pós-graduação e pesquisa na UFC, nas áreas de formação de professores, formação de tradutores e intérpretes, escrita acadêmica, tecnologias aplicadas à tradução e análise de corpora. Como tradutora e intérprete, tem experiência em tradução literária, técnica e acadêmica, além de interpretação médica e remota.