



Alex Alves Egido
Giuliana Castro Brossi
Joseane Dutra Meireles
(Orgs)

Estudos de letramentos e formação docente

cancioneiro

ESTUDOS DE LETRAMENTOS E FORMAÇÃO DOCENTE

ALEX ALVES EGIDO
GIULIANA CASTRO BROSSI
JOSEANE DUTRA MEIRELES
(ORGS)

ESTUDOS DE LETRAMENTOS E FORMAÇÃO DOCENTE

cancioneiro

*A todos aqueles que se dedicam aos estudos dos letramentos e
a formação docente de línguas.*

Copyright © 2025 by Alex Alves Egido, Giuliana Castro Brossi, Joseane Dutra Meireles (org.)

Todos os direitos reservados.

Editoração, projeto gráfico e diagramação

Ronyere Ferreira

Capa

Alexandre Mesquita

CANCIONEIRO

Editora-chefe

Eva P. Bueno (St. Mary's University, Texas - EUA)

Conselho editorial

Héctor Fernández L'Hoeste (Georgia State University, EUA)

Johny Santana de Araújo (Universidade Federal do Piauí, Brasil)

Josenildo de Jesus Pereira (Universidade Federal do Maranhão, Brasil)

Kátia Rodrigues Paranhos (Universidade Federal de Uberlândia, Brasil)

Márcio Douglas de Carvalho e Silva (Universidade Federal do Piauí, Brasil)

Talyta Marjorie Lira Sousa (Universidade Federal do Piauí, Brasil)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Estudos de letramento e formação docente [livro digital] / Alex Alves Egido, Giuliana Castro Brossi, Joseane Dutra Meireles (org.). – Teresina: Cancioneiro, 2025.
226 p.: il. color.: E-book.: PDF.

ISBN: 978-65-5330-030-9 (digital)

1. Educação Linguística 2. Língua Portuguesa 3. Leitura 4. Produção Textual 5. Educação – Tecnologia 6. Cultura 7. Línguas Estrangeiras 8. Interdisciplinaridade 9. Translinguismo
I. Título

CDD: 370.117

Ficha catalográfica elaborada por Larissa Andrade, CRB 3/1179

EDITORA CANCIONEIRO

Teresina - Piauí

www.editoracancioneiro.com.br

contato@editoracancioneiro.com.br

COMITÊ CIENTÍFICO DA OBRA

Dra. Adriana Grade Fiori-Souza (UEL)

Dr. Alex Alves Egido (UFMA-UEL)

Dra. Ana Paula Lima de Carvalho (IFPI)

Dr. Diogo Oliveira do Espírito Santo (UFRB)

Dra. Déborah Caroline Cardoso Rorrato (Unespar)

Dra. Eliane Pereira dos Santos (UFMA)

Dra. Giuliana Castro Brossi (UEG)

Joseane Dutra Meireles (UFMA)

Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli (UEL)

Dra. Juliane D'Almas (Unespar)

Dra. Kauana Scabiori dos Santos (DE de Piracicaba-SP).

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	10
---------------------	----

PREFÁCIO	
ESTUDOS SOBRE LETRAMENTOS E SUAS DIMENSÕES FORMATIVAS.....	11
<i>Helena Vitalina Selbach</i>	

APRESENTAÇÃO	
POSSIBILIDADES NOS ESTUDOS SOBRE LETRAMENTOS EM CONTEXTOS DIVERSOS.....	13
<i>Alex Alves Egido, Giuliana Castro Brossi</i>	
<i>Joseane Dutra Meireles</i>	

O GÊNERO MEME NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	18
<i>Elayne Cristina da Silva (IFMA)</i>	
<i>Eliane Pereira dos Santos (UFMA)</i>	

O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA: DESAFIOS E OPORTUNIDADES.....	44
<i>Eduardo Oliveira Sardinha Pires (UEG)</i>	
<i>Cristiane Rosa Lopes (UEG)</i>	

ABORDAGEM INTERCULTURAL NO ENSINO DE ESPANHOL: UM ESTUDO A PARTIR DO MATERIAL DIDÁTICO NUEVO PRISMA FUSIÓN B1+B2.....	57
<i>Gustavo Nascimento Barbosa (UFMA)</i>	

UMA DISCUSSÃO TEÓRICO-ANALÍTICA DE UM TRABALHO ANTIRRACISTA EM UM PROJETO ESCOLAR SOBRE CULTURA AFRO NA PREFEITURA DE GOIÂNIA, GO.....	76
<i>Luiz Martins de Lima Neto (SME de Goiânia)</i>	
A MULTIMODALIDADE NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM OLHAR PARA TAREFAS DE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS DO BUSUU A PARTIR DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL.....	97
<i>Vera Lúcia Moraes Araujo Menezes (UFMA)</i>	
<i>Gustavo Nascimento Barbosa (UFMA)</i>	
<i>João da Silva Araújo Júnior (UFMA)</i>	
MANGÁ E PIBID: A INTERDISCIPLINARIDADE E O GOSTO PELA LEITURA.....	115
<i>João Vitor Silva (UFMA)</i>	
<i>Janine Alessandra Perini (UFMA)</i>	
LEVEL UP: EXPLORANDO O ESP EM JOGOS DIGITAIS UMA PROPOSTA DIDÁTICO-PRÁTICA.....	129
<i>Karen Cristina Giralдино Campos (UEL)</i>	
<i>Adriana Grade Fiori-Souza (UEL)</i>	
CAPA DE LIVRO: PROPOSTA DIDÁTICA DE LEITURA VISUAL A PARTIR DO PROTÓTIPO 2Q.....	146
<i>Otávio Felipe Carneiro (UEL)</i>	
TRANSLINGUISMO EM SALA DE AULA: ANÁLISE DE ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM OBRAS DE REFERÊNCIA.....	169
<i>Taynara Alcântara Cangussú (IFPR e FIU – Florida International University)</i>	
<i>Ryan Pontier (FIU – Florida International University)</i>	

A LINGUÍSTICA APLICADA NO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL: UM ESTUDO DE CASO.....	188
<i>Sabrina Yarla Viana de Amorim (UFMA)</i>	
<i>Alex Alves Egido (UFMA)</i>	
POSFÁCIO.....	208
<i>Letícia de Souza Gonçalves</i>	
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	212
SOBRE OS AUTORES.....	214

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos/às autores/as dos capítulos por confiarem em nosso trabalho de organização da obra: Alex Alves Egido (UFMA), Elayne Cristina da Silva (IFMA), Eliane Pereira dos Santos (UFMA), Eduardo Oliveira Sardinha Pires (UEG), Cristiane Rosa Lopes (UEG), Gustavo Nascimento Barbosa (UFMA), Luiz Martins de Lima Neto (SME de Goiânia), Vera Lúcia Moraes Araujo Menezes (UFMA), Gustavo Nascimento Barbosa (UFMA), João da Silva Araújo Júnior (UFMA), João Vitor Silva (UFMA), Janine Alessandra Perini (UFMA), Karen Cristina Giralдино Campos (UEL), Adriana Grade Fiori-Souza (UEL), Otávio Felipe Carneiro (UEL), Taynara Alcântara Cangussú (IFPR e FIU – Florida International University), Ryan Pontier (FIU – Florida International University) e Sabrina Yarla Viana de Amorim (UFMA).

Do mesmo modo, agradecemos aos/às parecerias da obra: Dra. Adriana Grade Fiori-Souza (UEL), Dr. Alex Alves Egido (UFMA-UEL), Dra. Ana Paula Lima de Carvalho (IFPI), Dr. Diogo Oliveira do Espírito Santo (UFRB), Dra. Déborah Caroline Cardoso Rorrato (Unespar), Dra. Eliane Pereira dos Santos (UFMA), Dra. Giuliana Castro Brossi (UEG), Joseane Dutra Meireles (UFMA), Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli (UEL), Dra. Juliane D'Almas (Unespar) e Dra. Kauana Scabiori dos Santos (DE de Piracicaba-SP).

Estendemos nossos agradecimentos também aos/à bolsistas que auxiliaram na revisão e formatação da obra, nomeadamente: João Vitor Silva, Pablo Henrique Silva Santos, Sabrina Yarla Viana de Amorim e Victor Araujo Soares.

Por fim, agradecemos à Editora Cancioneiro, pelo cuidado com esta obra, sua publicação e divulgação.

PREFÁCIO

ESTUDOS SOBRE LETRAMENTOS E SUAS DIMENSÕES FORMATIVAS

Helena Vitalina Selbach

Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Vivemos em uma época de transformações nas formas como nos engajamos na produção, circulação, consumo e, conseqüentemente, no trabalho com textos. As práticas de linguagem que emergem na contemporaneidade desafiam fronteiras disciplinares, modalidades semióticas e as concepções tradicionais do que significa ler e escrever. É neste cenário de ebulição criativa e desafios pedagógicos que esta coletânea se apresenta como uma contribuição para (re)pensarmos os letramentos em suas múltiplas dimensões.

O conceito de Letramentos, plural e múltiplo, ao se distanciar de restrições e homogeneizações ligadas à sua forma singular, segue se expandindo por um universo multimodal onde imagens, sons, movimentos e palavras se entrelaçam para criar significados. Fenômenos como os memes que circulam nas redes sociais, os mangás que encantam leitores, os jogos digitais que atraem participantes e as práticas translíngues que desafiam fronteiras linguísticas exigem uma revisão de nossas lentes teóricas e metodológicas para compreendermos o que significa ser letrado no século XXI. Nesse cenário, a escola torna-se um espaço de mediação crítica entre os saberes que os/as estudantes trazem de suas vivências (digitais) e a educação (também linguística) ética, reflexiva e cidadã.

Esta obra surge em um momento crucial. Ainda vivenciamos os impactos da pandemia de COVID-19, que acelerou transformações digitais e evidenciou tanto as potencialidades quanto as desigualdades no acesso às tecnologias. As salas de aula, virtuais ou presenciais, continuam sendo laboratórios onde professores/as e estudantes experimentam novas formas de

ensinar e aprender. As experiências aqui reunidas capturam esse momento de reinvenção, oferecendo não apenas reflexões teóricas, mas propostas concretas nascidas da práxis docente.

O que torna esta coletânea particularmente valiosa é sua capacidade de articular o local e o global, bem como o crítico e o propositivo. Ao reunir pesquisadores de diferentes regiões do Brasil e do exterior, o livro constrói um diálogo polifônico sobre os desafios contemporâneos da educação linguística e da interculturalidade no ensino de línguas. Das expressões idiomáticas no ambiente digital às questões raciais na escola pública, dos jogos digitais às capas de livros, cada capítulo revela como os letramentos se materializam em contextos específicos, respondendo a demandas sociais urgentes.

Há aqui a certeza da potência transformadora da educação. Em tempos de ataques à diversidade e tentativas de silenciamento de vozes e perspectivas, os trabalhos desta coletânea afirmam a importância de práticas pedagógicas inclusivas, críticas e culturalmente sensíveis. Abordagens que incorporam o letramento racial, a pedagogia translíngua e a valorização dos repertórios culturais dos estudantes apontam para uma educação que reconhece e celebra a diferença como recurso, não como déficit.

Para educadores/as em formação ou em exercício, esta obra oferece um mapa de possibilidades; não receitas prontas, mas inspirações para refletir, criar, adaptar e transformar práticas pedagógicas. Para todos/as nós, interessados/as no presente e no futuro da educação, propõe uma reflexão sobre como discutir e construir possibilidades para um mundo em constante mutação com as novas gerações.

Ao folhear estas páginas, convido os/as leitores/as a se deixarem provocar pelas experiências aqui compartilhadas. Que cada capítulo seja uma janela para reimaginarmos o que significa educar para os letramentos em sua pluralidade, multiplicidade e complexidade.

Este livro não oferece respostas definitivas; ao invés disso, propõe perguntas e possibilidades a partir de caminhos construídos localmente. Em um mundo onde as certezas se dissolvem rapidamente, precisamos das reflexões de obras como esta, que nos ajudem a navegar pela incerteza com criatividade, rigor e esperança.

Que esta leitura seja o início de muitas conversas e contínuas transformações.

APRESENTAÇÃO

POSSIBILIDADES NOS ESTUDOS SOBRE LETRAMENTOS EM CONTEXTOS DIVERSOS

Alex Alves Egido

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Giuliana Castro Brossi

Universidade Estadual de Goiás (UEG)

Joseane Meireles Dutra

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

As pesquisas e experiências que você caro/a leitor/a vai conhecer nessa coletânea destacam as possibilidades de discussões acerca das linguagens, das multimedias, de envolvimento com as novas tecnologias, a partir de sete Instituições de Ensino Superior (IES) do Maranhão, de Goiás, do Paraná e da Flórida. Os capítulos versam a respeito de estudos relacionados à língua portuguesa, ao espanhol e ao inglês, investigações em contextos de inglês para fins específicos, experiências propostas e realizadas nas salas de aula, estudo com análise de material didático, leitura visual, uso de TDICS na escola, mangás e memes no ensino de língua portuguesa. Temáticas atuais tendo em comum a preocupação com a formação de professores em um universo de possibilidades nas salas de aula diversas e multifacetadas onde tais docentes irão atuar. Apresento cada capítulo, e você decide a ordem de leitura! Em cada um deles muitos saberes compartilhados e propostas de investigações no oceano de possibilidades da Linguística Aplicada Crítica.

O capítulo intitulado “O GÊNERO MEME NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA”, de autoria de Elayne Cristina da Silva e Eliane Pereira dos Santos nos apresenta possibilidades de

formar leitores críticos e éticos, ao mesmo tempo em que possibilita desenvolver estratégias de leitura e de produção textual. Nesse relato de experiência de práticas de leitura e de produção textual em oficinas realizadas de forma síncrona durante a Pandemia de COVID-19 em 2021, em turmas do 2º ano do Ensino Médio, as autoras discutem estratégias de leitura e de produção textual para o ensino do gênero meme na Educação Básica. Consideram a multimodalidade e a dialogicidade desse gênero no processo de interação social, a função social do humor e crítica, além da dialogicidade que o gênero estabelece com as interações sociais com atividades da oficina que utilizou o gênero meme enquanto objeto de ensino em uma escola pública de São Bernardo-MA.

No capítulo 2 Eduardo Oliveira Sardinha Pires e Cristiane Rosa Lopes, buscam analisar a integração de tecnologias digitais nas aulas de línguas, planejadas a partir de projetos de extensão com ações colaborativas entre escola e universidade, voltadas para a promoção de práticas de educação linguística crítica nas escolas. A complexa teia de relações entre escola e universidade relatada em “O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA: DESAFIOS E OPORTUNIDADES” demonstra que ações de extensão voltadas para as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICS) não tiveram aceitação de três escolas concretizando assim um cenário desafiador. Alguns desafios que emergiram do projeto de pesquisa foram a falta de capacitação docente para uso das TDICS, falta de equipamento nas escolas, acesso à internet insuficiente para as atividades, proibição do uso de celulares, dentre outros. Ao final os autores propõem que a pesquisa provoque o debate e sirva de inspiração para outras pesquisas voltadas para encontrar meios para um uso consciente e equilibrado das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Educação Linguística Crítica.

Em “ABORDAGEM INTERCULTURAL NO ENSINO DE ESPANHOL: UM ESTUDO A PARTIR DO MATERIAL DIDÁTICO *NUEVO PRISMA FUSIÓN B1+B2*”, Gustavo Nascimento Barbosa destaca que a abordagem intercultural assume relevância estratégica ao integrar língua, cultura e reflexão crítica no ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE). Essa perspectiva distancia-se de modelos tradicionais que priorizam estruturas gramaticais de forma isolada, e o estudo justifica-se pela necessidade de superar lacunas pedagógicas que desconsideram a interação dinâmica en-

tre cultura e linguagem, analisando o material didático *Nuevo Prisma Fusión B1+B2* (García et al., 2016), utilizado no Projeto de Extensão Cursos de Línguas Estrangeiras (CLE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). A análise do material didático evidenciou que, apesar da presença de elementos culturais, muitos deles são apresentados de forma superficial, sem promover uma reflexão aprofundada sobre as relações interculturais.

Luiz Martins de Lima Neto apresenta o trabalho desenvolvido com 84 crianças (de 6-10 anos) de todas as turmas da escola localizada nos arredores do município de Goiânia, Goiás, praticamente na zona rural. O professor e pesquisador defende que ações antirracistas dependem de ações menores anteriores, que podem ser enquadradas dentro do *letramento racial*. Ao assumir a função de trabalhar o Projeto Escolar na escola onde leciona, em 2023, ficou encarregado da condução do Projeto Escolar *Cultura Afro e Indígena Brasileira: Somos Iguais, mas diferentes, e isso É Maravilhoso*, projeto escrito pela coordenação da escola. No capítulo 4 intitulado “UMA DISCUSSÃO TEÓRICO-ANALÍTICA DE UM TRABALHO ANTIRRACISTA EM UM PROJETO ESCOLAR SOBRE CULTURA AFRO NA PREFEITURA DE GOIÂNIA, GO” encontramos inspiração nas atividades embasadas nos estudos educacionais sobre os Direitos Humanos, em esforços decoloniais para problematizar questões como cor da pele, diversidade cultural, dentre outras.

O Capítulo 5 “A MULTIMODALIDADE NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM OLHAR PARA TAREFAS DE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS DO BUSUU A PARTIR DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL”, de Vera Lúcia Moraes Araujo Menezes, Gustavo Nascimento Barbosa e João da Silva Araújo Júnior tem como objetivo investigar a influência dos elementos visuais na assimilação de expressões idiomáticas dentro da plataforma digital mencionada, um ambiente virtual voltado para o ensino de Língua Estrangeira. Os autores buscam mapear e analisar como os elementos visuais contribuem para a compreensão das expressões idiomáticas, além de interpretar fenômenos relacionados à multimodalidade, por meio de uma abordagem descritivo-exploratória.

O Capítulo 6 intitulado “MANGÁ E PIBID: A INTERDISCIPLINARIDADE E O GOSTO PELA LEITURA” retrata o projeto “Apresentando e explorando o mundo dos mangás” realizado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), Edital 2022-2024, do Curso de Licenciatura

em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa (LCSB), do Centro de Ciências de São Bernardo. João Vitor Silva e Janine Alessandra Perini reforçam a efetividade do uso do gênero mangá como ferramenta pedagógica devido à conexão com o universo cultural dos jovens promovendo um aprendizado significativo e de grande engajamento.

Karen Cristina Giralдино Campos e Adriana Grade Fiori-Souza propõem atividades visando a implementação de gêneros em sala de aula, englobando três fases: apresentação, detalhamento e aplicação. Elas afirmam que o uso da abordagem do *English for Specific Purposes* (ESP) no contexto do Curso Técnico em Programação de Jogos Digitais oferece uma abordagem inovadora e prática para o ensino-aprendizagem da língua inglesa. O Capítulo 7 “–LEVEL UP: EXPLORANDO O ESP EM JOGOS DIGITAIS UMA PROPOSTA DIDÁTICO-PRÁTICA” – apresenta construtos que orientam a formação docente para atuar em aulas de ESP. Além disso as autoras reforçam: é fundamental que o professor realize uma análise das necessidades do grupo de alunos para iniciar os trabalhos. A proposta aborda os gêneros textuais como a análise de jogos (game review), os alunos não apenas desenvolvem suas habilidades linguísticas, mas também se familiarizam com um dos principais meios de comunicação contemporâneos.

No Capítulo 8, Otávio Felipe Carneiro busca explorar uma “capa de livro” com temáticas vinculadas aos princípios neoliberalistas e discursos acerca do empreendedorismo. O autor destaca a prevalência de atividades de leitura visual com ótica à função decorativa da imagem, nos livros didáticos. Tendo como título “CAPA DE LIVRO: PROPOSTA DIDÁTICA DE LEITURA VISUAL A PARTIR DO PROTÓTIPO 2Q”, a proposta didática apresenta atividades de leitura visual, buscando traçar novas formas de trabalhar com a prática de leitura de imagens na escola. Para isso o autor se baseia nos conceitos da Semiótica Social, para em seguida, discutir acerca da natureza das capas de livro. Além disso, ele descreve os protótipos 3Q3C e 2Q, usados para o desenvolvimento da análise visual e proposta didática.

“TRANSLINGUISMO EMSALA DE AULA: ANÁLISE DE ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM OBRAS DE REFERÊNCIA” é o título do Capítulo 9, de autoria de Taynara Alcântara Cangussú e Ryan Pontier. Neste estudo os autores analisaram como os materiais *The Translanguaging Classroom* (García, Johnson & Seltzer, 2017) e *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators* (Celic & Seltzer, 2013) contribuem para a imple-

mentação da pedagogia do translanguaging e como suas estratégias podem auxiliar na redução da carga de trabalho docente. Ao final os autores refletem acerca da acessibilidade e aplicabilidade dos materiais, alinhados às necessidades linguísticas reais dos alunos.

No último capítulo, Sabrina Yarla Viana de Amorim e Alex Alves Egido buscaram compreender o espaço da Linguística Aplicada na formação docente inicial, partindo: “Como a formação Docente inicial tem atualmente integrado termos correlatos a Linguística Aplicada em seus programas de disciplinas? Ademais, esta pesquisa constitui-se tipologicamente como um estudo de caso, de abordagem qualitativo, analisando dados documentais do PPP do curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas, da (UEMA), campus Bacabal. Os resultados obtidos revelaram que das 53 ementas das disciplinas analisadas, em apenas 10 foram corresponderam com termos correlatos a Linguística Aplicada, concluindo, assim, que ainda é necessária uma devida atenção e inserção dessa disciplina nos programas de curso da formação de professores/as.

Ao longo dos capítulos conhecemos pesquisadores que criam oportunidades de investigações a partir dos estudos da linguagem, de práticas utilizando gêneros que são coerentes com o corpo discente da sociedade atual: diverso, desafiador, fluído, e incrivelmente cheio de possibilidades e descobertas.

Boa leitura!

O GÊNERO MEME NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Elayne Cristina da Silva

Instituto Federal do Maranhão (IFMA)

Eliane Pereira dos Santos

Universidade Federal Do Maranhão (UFMA)

INTRODUÇÃO

Sabemos que atualmente as informações transbordam na *internet*, e que as redes sociais se tornaram um dos principais meios de comunicação entre os indivíduos. Por meio delas, podemos ficar atualizados sobre os acontecimentos da sociedade e também podemos expressar nossos sentimentos, ideias e gostos a partir de publicações nas redes sociais. Dentre os variados gêneros que circulam nas redes sociais, destacamos o gênero *meme* que, ao longo dos anos, está sendo cada vez mais utilizado, justamente por abordar acontecimentos da atualidade de maneira cômica e crítica.

Martino (2014) afirma que a expressão *meme* foi utilizada inicialmente pelo estudioso Richard Dawkins em seu livro “O Gene Egoísta” (1976), para explicar a propagação e transformação de ideias e informações compartilhadas entre os indivíduos. A partir disso, o conceito de *meme* passou por diversas modificações até representar a noção conhecida atualmente, de que *memes* referem-se ao fenômeno de “viralização” de acontecimentos da sociedade que repercutem na *internet*. Geralmente, os *memes* são compostos por imagens legendadas, vídeos editados, músicas, etc., e se espalham por meio das redes sociais, tais como: *Facebook*, *Instagram*, *WhatsApp*, dentre outras.

Levando em conta a popularidade que os *memes* exercem na *internet* e a proximidade que os alunos têm com esse gênero discursivo a partir do contato com as redes sociais (*WhatsApp*, *Instagram*, *Facebook*, etc.), a pesquisa justifica-se pela necessidade de investigarmos sobre práticas de leitura e de produção textual na Educação Básica, a partir de *memes* retirados da *internet*, levando em consideração os aspectos multissemióticos e dialógicos que esse gênero estabelece com os acontecimentos da sociedade.

Considerando as experiências vivenciadas por meio do Grupo de Estudo e Pesquisa Sobre Formação e Prática Docente de Línguas, Práticas de Linguagem e Memórias do Ensino de Espanhol do Maranhão e por disciplinas ofertadas pelo Curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos - Língua Portuguesa, da Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências de São Bernardo, temos como objetivo discutir estratégias de leitura e de produção textual para o ensino do gênero *meme* na Educação Básica, considerando a função social, a multimodalidade e a dialogicidade desse gênero no processo de interação social.

Do ponto de vista metodológico, é um relato de experiência de práticas de leitura e de produção textual em turmas do 2º ano do Ensino Médio, utilizando o gênero *meme* enquanto objeto de ensino a partir da realização de uma oficina em uma escola pública de São Bernardo-MA. Como fundamentação teórica, recorreremos aos estudos de Bakhtin (2015; 2016), Volóchinov (2017), Bazerman (2011), Marcuschi (2010), Rojo e Barbosa (2015), Lopes-Rossi (2011), dentre outros.

Portanto, destacamos a relevância desta pesquisa para a formação de professores capazes de articular diferentes metodologias para ensinar o gênero *meme* em sala de aula, e para a formação de leitores críticos capazes de atualizarem sentidos a partir de diferentes semioses e de acontecimentos da atualidade, assim como a capacidade de relacionar o dito atual a discursos já ditos. Além disso, destacamos o desenvolvimento de habilidades de escritores capazes de fazerem uso de recursos tecnológicos (computadores, celulares e *tablets*) e de ferramentas de edição de imagens e vídeos para produzirem *memes* de forma responsiva.

METODOLOGIA

Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa se configura como um relato de experiência de práticas de leitura e de produção textual em turmas do 2º ano do Ensino Médio, utilizando o gênero *meme* enquanto objeto de ensino a partir da realização de uma oficina aplicada, virtualmente, em uma escola pública de São Bernardo-MA.

A oficina intitulada “MEMES E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS”, foi desenvolvida dentro de um projeto maior: GÊNEROS DIGITAIS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: possibilidades de trabalho em ambientes virtuais, desenvolvido na disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura (PCC5) juntamente com as atividades do Estágio Obrigatório III (Ensino Médio), do Curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos - Língua Portuguesa, da Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências de São Bernardo. Esse projeto contemplou vários gêneros digitais, dentre eles: *fanfic*, poema visual, charge, notícia *online*, comentário *online* e *meme*.

O objetivo geral da oficina foi promover a interação dos alunos a partir de atividades de leitura, criação e compartilhamento de *memes* sobre a pandemia do novo coronavírus (COVID-19). Devido ao contexto pandêmico vivenciado em 2021, ano de realização da oficina, todas as atividades foram aplicadas de maneira virtual (via *WhatsApp*) e tivemos como público alvo alunos do 2º ano do turno matutino, do Centro de Ensino Dr. Henrique Couto. Para a realização da oficina sobre o gênero *meme*, produzimos uma sequência didática com base no modelo proposto por Lopes-Rossi (2011) e nas orientações curriculares para o ensino de Língua Portuguesa apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018).

Na proposta inicial da sequência didática da oficina, organizamos as atividades para serem realizadas durante três dias, porém, ao conversarmos com o professor da turma ele nos relatou que grande parte dos alunos viviam na zona rural de São Bernardo-MA e que o acesso à *internet* deles era ruim. Diante disso, adequamos as atividades da oficina conforme a realidade dos alunos e de acordo com os horários disponibilizados pela escola.

Ressaltamos que para realizar todas as atividades da oficina e utilizar os dados produzidos pelos alunos, apresentamos à direção da escola os documentos necessários para o uso de imagens e de outros materiais. Além

disso, assinamos um termo de compromisso e elaboramos um plano de atividades, para que todos ficassem cientes do que seria feito ao longo de cada uma das etapas de execução da oficina.

Cada etapa da oficina foi elaborada considerando a importância do gênero *meme* enquanto ferramenta de leitura e produção textual para a formação de leitores críticos na Educação Básica. Compreendemos que além da interatividade e do humor, ao realizar atividades de leitura e de produção de *memes* o aluno pode revelar seu ponto de vista sobre determinado assunto e sua criatividade em organizar imagens e enunciados para tratar sobre os acontecimentos da sociedade, assim como desenvolver habilidades no que diz respeito ao uso de tecnologias digitais.

A escola precisa ser sensível ao ensino das práticas linguageiras da contemporaneidade, proporcionando reflexões sobre a dimensão social e multissemiótica dos gêneros digitais, a fim de ampliar e desenvolver habilidades de leitura e produção textual compatíveis com essa nova realidade. Os textos digitais exigem estratégias de leitura e produção textual diferenciadas, é preciso desenvolver novos letramentos, inclusive o digital, e isso se faz na prática, lendo e escrevendo textos na mídia digital. Mesmo que os alunos já saibam usar as novas tecnologias, o professor tem um papel indispensável, que é levá-los a refletir sobre a criticidade e ética na leitura escrita em espaços *online*, refletindo sobre estratégias que potencializam o desempenho desse leitor escritor em processo de letramento.

REFERENCIAL TEÓRICO

Devido ao avanço das novas tecnologias digitais de informação e comunicação, os gêneros discursivos ganham uma nova vestimenta, pois acompanham as necessidades comunicativas da sociedade ao longo dos anos. Tais mudanças no desenvolvimento da comunicação entre os seres humanos se devem ao fato da necessidade de estabelecer um processo de comunicação mais rápido e interativo, em que as pessoas possam utilizar diferentes linguagens para alcançar os seus propósitos comunicativos.

De acordo com Marcuschi (2010, p. 15): “Os gêneros emergentes nessa nova tecnologia são relativamente variados, mas a maioria deles têm similares em outros ambientes, tanto na oralidade como na escrita”. Para o autor, os gêneros digitais constituem-se como enunciados escritos em am-

bientes eletrônicos, que possibilitam a inserção de imagens, sons e vídeos no mesmo gênero.

Desse modo, podemos notar a presença de textos cada vez mais multimodais, ou seja, textos que recorrem a mais de uma modalidade da linguagem. De acordo com Rojo e Barbosa (2015) a linguagem multimodal ou multissemiótica refere-se a textos que recorrem a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos em sua composição. Dentre os variados gêneros digitais que possuem uma linguagem multimodal, destacamos o gênero *meme*, que além do humor pode ser um importante meio de informação, pois atrai a atenção do leitor por meio de uma linguagem dinâmica e divertida.

De acordo com Martino (2014, p. 177), “[...] a palavra ‘meme’ foi usada pela primeira vez pelo cientista britânico Richard Dawkins em seu livro: *O gene egoísta*, de 1976”. Conforme o autor, Dawkins buscou a palavra no grego antigo “mimeme”, que significa aquilo que pode ser imitado, para explicar a propagação e transformação de ideias e informações entre os seres humanos. Recuero (2007, p. 23) afirma que “[...] Dawkins compara a evolução cultural com a evolução genética, onde o meme é o ‘gene’ da cultura, que se perpetua através de seus replicadores, as pessoas”.

A partir de estudos feitos por Blackmore (1999), Shifman (2014), entre outros estudiosos, o conceito de *meme* foi se modificando ao longo do tempo, até chegar a noção que temos nos dias atuais, em que os *memes* passaram a representar elementos da cultura popular que permitem o compartilhamento de informações e a expansão de ideias em ambientes virtuais, sobretudo, nas redes sociais. Ressaltamos que a partir da definição do termo *meme* em sua gênese, é importante destacar que a noção de *meme* enquanto gênero discursivo, refere-se a qualquer assunto da sociedade que repercute na *internet*, tais como: notícias sobre a vida dos famosos, fatos do cotidiano, discursos proferidos por políticos, entre outros.

No que diz respeito à estrutura, os *memes*, geralmente, são compostos por imagens legendadas, vídeos ou *gifs* com conteúdo humorístico a respeito de determinado assunto, apresentando uma linguagem multimodal ou multissemiótica. Além de expressar humor, os *memes* podem ser um importante meio de informação para os indivíduos, pois atraem a atenção do leitor por meio de uma linguagem dinâmica e divertida. Outro ponto a

ser considerado, é que no meio digital os *memes* possuem a capacidade de atingir milhões de pessoas em poucos instantes.

Para o trabalho em sala de aula, o professor pode trabalhar com *memes* de diferentes páginas, situando os alunos ao contexto situacional em que o *memes* foram produzidos, sobre o que as pessoas estão comentando sobre eles, qual a opinião dos alunos a respeito do que está sendo dito, quais são as relações intertextuais presentes, a qual público se destina, dentre outros. Além disso, ao propor atividades de leitura e produção de *memes* o professor pode abordar questões relacionadas às habilidades e critérios de curadoria, de apreciação ética e estética, da profusão de *fake news*, de *cyberbullying* e de discursos de ódio, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018).

RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A OFICINA

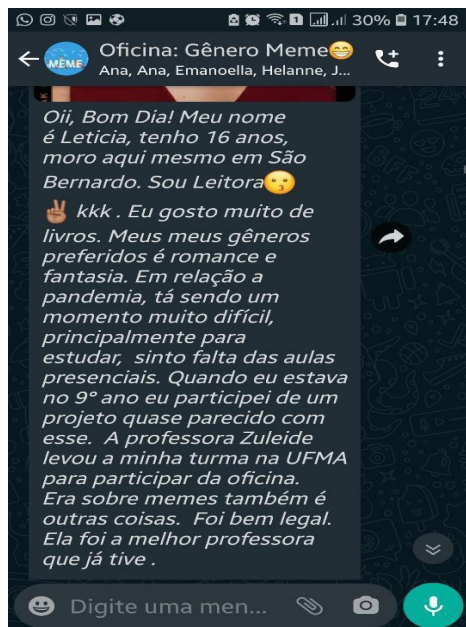
Como dito anteriormente, a oficina sobre o gênero *meme* foi realizada virtualmente em quatro dias e cada umas etapas foi organizada seguindo o modelo de sequência de didática proposto por Lopes-Rossi (2011), em que a autora propõe encaminhamentos para a realização de atividades de leitura, produção textual e socialização de gêneros discursivos.

O primeiro passo para a realização da oficina foi inserir os alunos em um grupo de *WhatsApp* para que pudéssemos passar todas as orientações sobre cada etapa. Feita a inserção dos alunos no grupo, no primeiro dia de realização das atividades nos apresentamos por meio de vídeos pessoais, e pedimos para que cada aluno fizesse uma pequena apresentação por meio de mensagens de texto, áudio ou vídeo. Ao propormos essa dinâmica de apresentação, pensamos justamente nessa aproximação entre professor-aluno para além da tela do celular, visto que um dos pontos negativos do ensino remoto foi o distanciamento entre os participantes.

Ressaltamos que os vídeos produzidos por nós, proporcionaram uma atitude avaliativo-responsiva por parte dos alunos, que responderam à nossa apresentação criando seus próprios perfis, conforme expomos a seguir a apresentação de duas alunas que nos chamaram a atenção por elas se sentirem à vontade para falar sobre si mesmas. Bakhtin (2016) argumenta que a compreensão responsiva é aquela que surge a partir de uma tomada

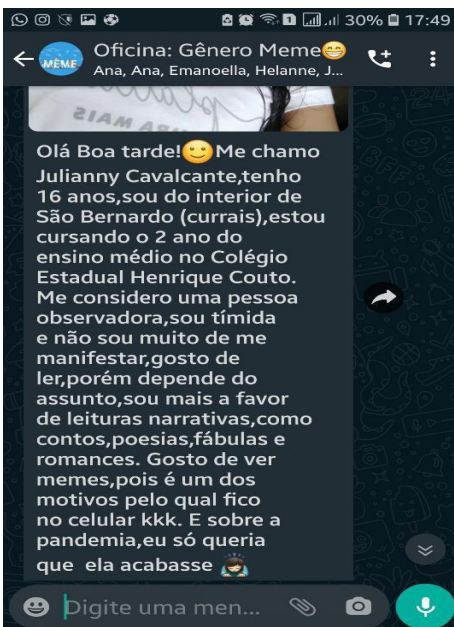
de posição frente ao que foi avaliado, carregando relações dialógicas de confirmação, questionamento, refutação, memórias, indignação, etc.

Figura 1 - Apresentação da aluna 1



Fonte: Print Screen da tela do celular, 2021.

Figura 2 - Apresentação da aluna 2



Fonte:Print Screen da tela do celular, 2021.

Conforme observamos nas figuras 1 e 2, as alunas criaram um pequeno perfil para se apresentarem. Cada uma delas destacou pontos sobre a própria personalidade, revelando gostos pela leitura, perspectivas para os estudos e até mesmo experiências de ensino com o gênero *meme*, conforme cita a aluna 1. Ela diz: “Quando eu estava no 9º ano eu participei de um projeto quase parecido com esse”. O projeto do qual a aluna fala refere-se a uma oficina sobre o gênero *meme*, ministrada no ano de 2019 na Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências de São Bernardo. A oficina em questão, fez parte do projeto “GÊNEROS DIGITAIS: incentivo à leitura e produção textual”. Na ocasião, a oficina foi destinada à criação de *memes* por meio do uso de aplicativos do celular, e teve como público alvo alunos do 8º e 9º ano da Escola Municipal Nilza Coelho Lima, de São Bernardo-MA. Além do gênero *meme*, outros gêneros digitais como o *vlog*,

comentário *online*, notícia *online*, e *fanfic*, foram trabalhados no mesmo dia, só que em espaços diferentes dentro da Universidade.

Ao falar sobre a experiência vivenciada no 9º ano, a aluna destaca que o projeto “foi bem legal” e que a professora responsável por oportunizar tal acontecimento foi a melhor que ela já teve. A valoração apreciativa que a aluna faz da oficina da professora da Educação Básica, mostra a importância do trabalho com gêneros digitais em sala de aula e de como essas experiências ficam marcadas na memória dos alunos. Logo: “Os professores precisam encarar esse desafio de se preparar para essa nova realidade, aprendendo a lidar com os recursos básicos e planejando formas de usá-los em suas salas de aula” (COSCARELLI, 2017, p. 31).

No que diz respeito ao perfil da aluna 2, ela revela aspectos importantes sobre sua personalidade e gostos pela leitura, sentindo-se à vontade para falar sobre si mesma no grupo de *WhatsApp* da oficina. Sobre o contexto pandêmico, é interessante quando no final da apresentação ela retoma o acontecimento social pandemia e as dificuldades enfrentadas no ensino remoto, ao dizer: “E sobre a pandemia, eu só queria que ela acabasse”. Isso aponta para um contexto extraverbal constitutivo do discurso atual, em que o sentido do discurso da aluna só se torna possível quando esse dito é real, inserido dentro de um contexto sócio-histórico. Outro ponto a ser destacado na fala da aluna 2, é o fato dela revelar que gosta de ler, porém como ela mesmo diz essas leituras dependem do assunto: “[...] gosto de ler, porém depende do assunto, sou mais a favor de leituras narrativas, como contos, poesias, fábulas e romances”.

Por muitas vezes, de maneira equivocada, dizemos que os alunos não gostam de ler, todavia não nos preocupamos em saber sobre quais tipos de leitura eles praticam ou até mesmo a razão pela qual eles não leem determinados textos literários que são trabalhados em sala de aula. Sobre isso, Rojo e Barbosa (2015) apontam que:

Não é difícil reconhecer o quanto a escola ainda privilegia quase que exclusivamente a cultura dita “cultura”, sem levar em conta os multi e novos letramentos, as práticas, procedimentos e gêneros em circulação nos ambientes da cultura de massa e digital e no mundo hipermoderno. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 135)

Sabemos que essa discussão não é de hoje e que o papel da literatura na escola tem gerado diversas discussões. Segundo Cosson (2009) essa relação entre literatura e ensino está longe de ser pacífica, pois muitos professores e estudiosos acreditam que a literatura na escola só se mantém por força da tradição curricular preservada ao longo do tempo. Cabe ressaltar que neste trabalho não pretendemos discutir de maneira mais abrangente sobre os hábitos de leitura dos alunos, mas de evidenciar os pontos positivos no estudo de textos pertencentes aos gêneros da esfera digital, sobretudo os do gênero *meme*.

No segundo dia de oficina, realizamos a leitura de alguns *memes* sobre a pandemia para que os alunos compreendessem as características e a função social do gênero *meme*. Lopes-Rossi (2011) afirma que:

As atividades de leitura, em cada caso, devem levar os alunos a perceber que a composição do gênero – em todos os seus aspectos verbais e não verbais, nas informações que apresenta ou omite, no destaque que dá a algumas, mais do que outras – é planejada de acordo com sua função social e seus propósitos comunicativos. Isso contribui para a formação de um cidadão crítico e participativo na sociedade. (LOPES-ROSSI, 2011, p. 71-72)

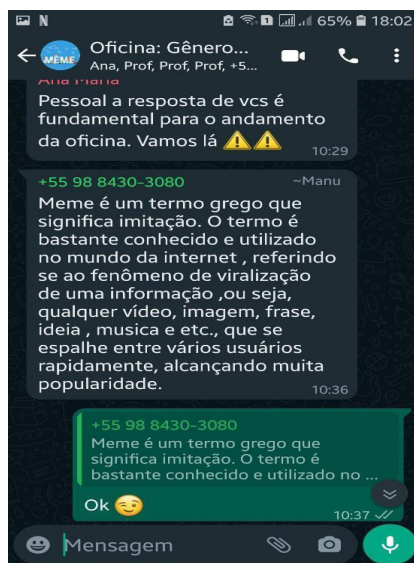
No grupo de *WhatsApp* da oficina, perguntamos aos alunos se eles sabiam o que são *memes*, qual a finalidade deles e onde são veiculados. Sabemos que muitos deles compartilham *memes* nas redes sociais, mas nessa atividade gostaríamos de saber como eles definem o gênero.

Figura 3 - Perguntas sobre o gênero meme



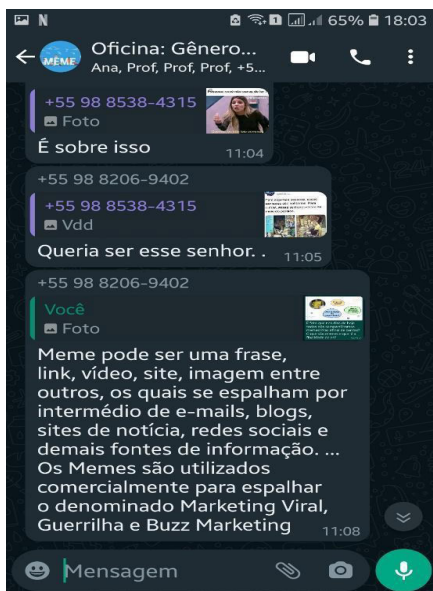
Fonte: Print Screen da tela do celular, 2021.

Figura 4 - Resposta 1



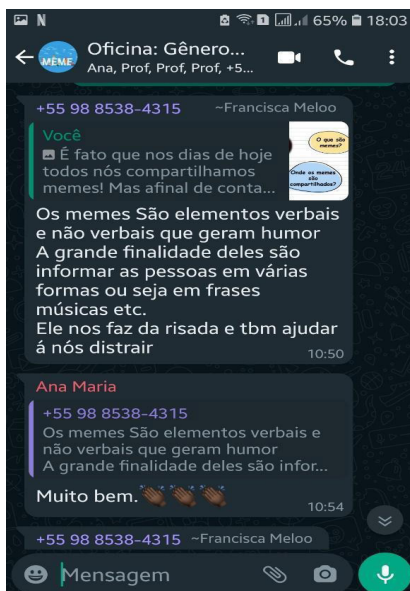
Fonte: Print Screen da tela do celular, 2021.

Figura 5 - Resposta 2



Fonte: Print Screen da tela do celular, 2021.

Figura 6 - Resposta 3



Fonte: Print Screen da tela do celular, 2021.

Conforme mostram as figuras acima, alguns alunos responderam à pergunta relacionada ao conceito de *meme* conforme informações retiradas da *internet*, por isso chamamos a atenção deles para que as respostas fossem pessoais. Mesmo sendo respostas copiadas da *internet*, é comum a todas a ideia de multisssemiose (verbal e não verbal) e a relação de humor presente no gênero *meme*. Rojo e Moura (2019) destacam que nos dias de hoje, mais do que nunca, os professores tornaram-se mais importantes, visto que desempenham o papel de orientar os alunos diante do uso das novas tecnologias digitais e sobre a abundância de informações providas da *internet*.

Considerando que atualmente quase tudo ao nosso redor está conectado à *internet*, o professor exerce a função de articular o acesso à tecnologia que os alunos têm com as possibilidades de uso de aparelhos tecnológicos em sala de aula. Isso inclui a participação ativa do professor em orientar os alunos no momento de pesquisas na *web*, no fornecimento de conteúdos escolares no formato digital e também na elaboração de atividades que estimulem a criatividade dos alunos no momento de produção textual.

Tratando-se do gênero *meme*, é fundamental que o professor trabalhe com temáticas atuais e com plataformas de fácil acesso para os alunos. As redes sociais, por exemplo, são uma boa escolha para o trabalho com gêneros digitais, uma vez que propiciam a comunicação dos indivíduos de maneira rápida e interativa. Porém, apesar desse impulso tecnológico e das múltiplas linguagens no cotidiano, nem todos os alunos têm acesso à cultura digital, ou até têm, mas não são suficientemente críticos, faltando-lhe, muitas vezes, letramento digital, ou/e habilidades de leitura e produção textual, em relação ao uso de tais ferramentas de comunicação.

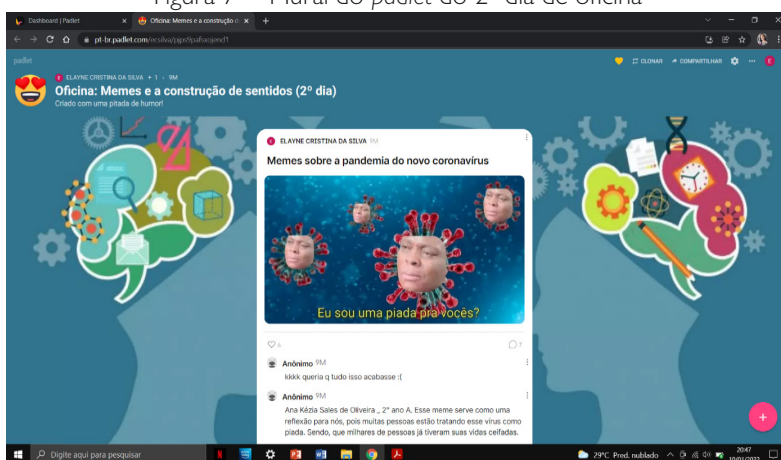
Após vários momentos de discussão sobre o gênero *meme*, realizamos uma atividade de leitura e interpretação de *memes* sobre a pandemia do novo coronavírus. Ao todo, expusemos em um mural do *padlet*¹ sete *memes* para serem comentados pelos alunos. Esclarecemos que antes da atividade de produção os alunos tiveram acesso à leitura de vários exemplares

1. "O Padlet é uma ferramenta que permite criar quadros virtuais para organizar a rotina de trabalho, estudos ou de projetos pessoais". Disponível em: <<https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2020/07/o-que-e-padlet-veja-como-usar-ferramenta-para-criar-quadro-virtual.ghml>>. Acesso em: 12 jan. 2022.

de textos pertencentes a esses gêneros. Pois o ensino de gêneros precisa ir além da estrutura, é necessário observar seu funcionamento social e como as expressões dialogam com outros discursos já ditos.

É a partir do contato com o próprio gênero em funcionamento que o aluno aprende suas características estruturais e funcionais, não se aprende um gênero ouvindo falar sobre ele. Para essa etapa da atividade selecionamos os seguintes assuntos: isolamento social (02 memes), uso do álcool em gel (01 meme), alta do preço do arroz (01 meme), vacinação (01 meme), ensino remoto (01 meme) e festa junina (01 meme).

Figura 7 - Mural do *padlet* do 2º dia de oficina



Fonte: Print Screen da tela do computador, 2021.

Pedimos para que os alunos produzissem comentários críticos ² em relação aos memes sobre a pandemia, considerando as relações de sentido entre texto escrito, imagem e contexto de situação. A escolha de todos os memes expostos no mural do *padlet* se deu ao fato de que a pandemia foi um acontecimento comum a todos, ou seja, de que todos os sujeitos envolvidos na oficina estavam inseridos no mesmo contexto sócio-histórico. Dessa forma, compreendemos que no momento de produção dos comentários, os alunos não teriam tanta dificuldade em argumentar sobre os fatos que eles mesmos estavam vivenciando, propiciando assim uma interação real entre o que foi dito nos memes e o contexto extraverbal o qual eles

2. Os comentários críticos caracterizam-se pelo seu caráter argumentativo, no qual as pessoas expõem minuciosamente sua avaliação sobre um determinado tema.

foram produzidos, em função do conhecimento compartilhado. No que se refere a essa relação entre o dito e o contexto extraverbal, Volóchinov (2017, p. 205) argumenta que: “Na maioria dos casos, pressupomos um certo horizonte social típico e estável para o qual se orienta a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos; isto é, para um contemporâneo da nossa literatura, da nossa ciência, da nossa moral, das nossas leis”.

As análises que seguem referem-se aos comentários produzidos pelos alunos sobre um *meme* relacionado ao isolamento social e outro relacionado à vacinação. No intuito de auxiliar os alunos no momento de produção dos comentários, elaboramos uma breve introdução com algumas perguntas relacionadas a cada *meme* exposto.

Figura 8 - *Meme sobre o isolamento social*



Fonte: Internet, 2021.³

Na figura 8, temos um *outdoor* com a imagem de quatro homens vestidos de terno preto, acompanhados do enunciado: “Fique em casa. Ou venha dançar com a gente”. Segundo uma reportagem feita por Simone Machado, no dia 16 de abril de 2020, para o portal UOL, um empresário chamado Ricardo França Paz, de 44 anos, residente do interior de São Paulo, utilizou a imagem do “*meme do caixão*” para alertar os moradores da cidade de Sorocaba sobre os riscos do novo coronavírus e sobre a importância do isolamento social.

3. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2020/04/16/sp-empresario-usa-meme-do-caixao-em-outdoor-para-pedir-isolamento-social.htm>>. Acesso em: 25 nov. 2021.

A propaganda feita pelo empresário refere-se aos vídeos compartilhados na *internet*, em que carregadores de caixões dançam ao som da música “Astronomia”, de Tony Igy. A montagem dos vídeos que deu origem ao *meme*, é composta por uma sequência de imagens de alguém que está ao ponto de se meter em problemas. Mas, antes da tragédia ser concluída, a sequência é interrompida e surgem homens de terno preto dançando de maneira animada carregando um caixão, dando a entender que a pessoa do vídeo morreu. De acordo com a reportagem, o vídeo original foi gravado em Gana, pela emissora BBC⁴, para demonstrar que é uma tradição do país celebrar velórios com danças, e carregadores de caixões dançando.

Figura 9 - Perguntas relacionadas ao *meme* sobre o isolamento social

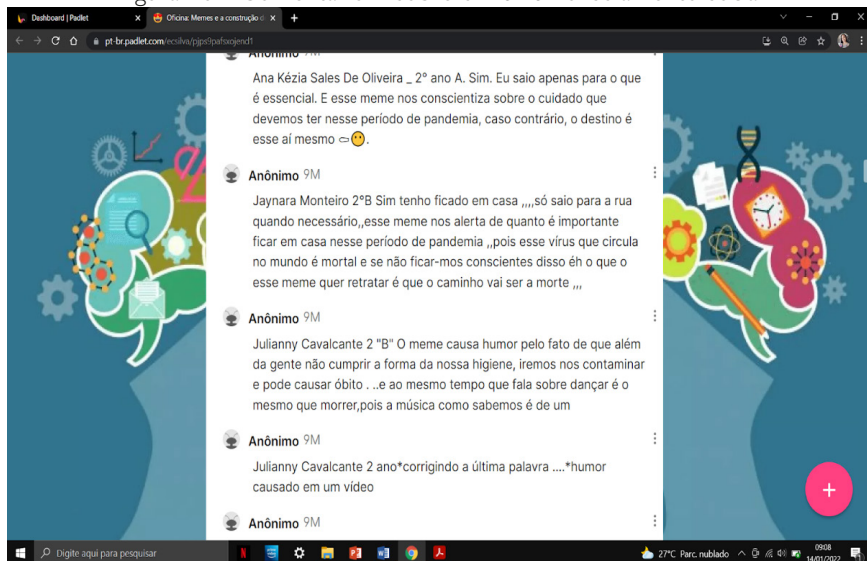


Fonte: Print Screen da tela do computador, 2021.

Ao todo, tivemos a produção de sete comentários sobre o *meme* do isolamento social. Dentre eles, separamos dois para fazermos a análise.

4. A *British Broadcasting Corporation* (Corporação Britânica de Radiodifusão, mais conhecida pela sigla **BBC**) é uma corporação pública de rádio e televisão do Reino Unido.

Figura 10 - Comentário 1 sobre o *meme* do isolamento social



Fonte: Print Screen da tela do computador, 2021.

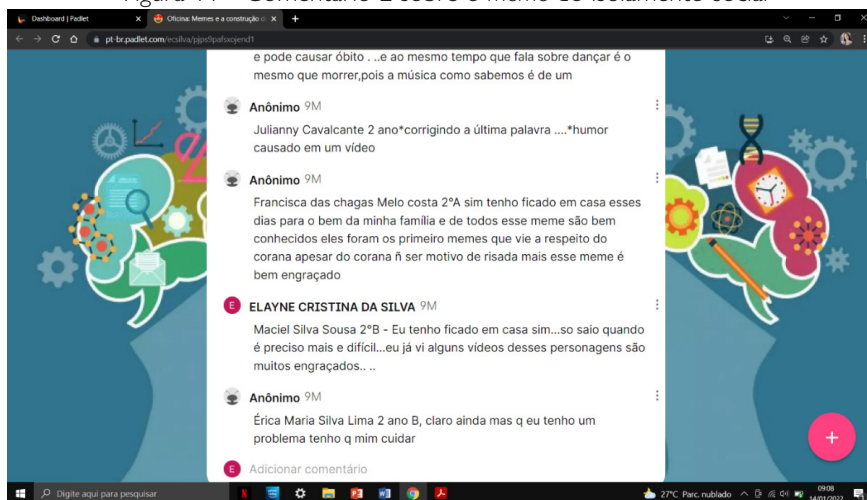
No comentário 1 sobre o *meme* do isolamento social, o (a) aluno (a) revela que durante a pandemia saiu apenas para o que é essencial. De acordo a Recomendação N° 036, de 11 de maio de 2020⁵, o Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde do Brasil, orienta que sejam tomadas medidas mais restritivas de distanciamento social, nos municípios com ocorrência acelerada de novos casos do vírus e com taxa de ocupação dos serviços atingido níveis críticos. Nesse caso, diante das recomendações feitas durante a pandemia e a partir da interpretação do *meme* exposto, o (a) aluno (a) posiciona-se responsivamente acerca dos cuidados que devemos tomar para nos proteger do coronavírus, afirmando que se não fizermos isso nosso destino é a morte. De acordo com a teoria dialógica, a compreensão responsiva se constitui como um processo dialógico em que o indivíduo recebe a mensagem do outro, a compreende sob o ponto de vista de sua interpretação ativa, em seguida, manifesta-se na situação enunciativa.

Assim, o enunciado “o destino é esse mesmo” retoma o sentido que há por trás do *meme* do caixão e releva o posicionamento ideológico do (a)

5. Disponível em: < <https://conselho.saude.gov.br/recomendacoes-cns/1163-recomendac-a-o-n-036-de-11-de-maio-de-2020> >. Acesso em: 12 jan. 2022.

aluno (a) no que diz respeito às medidas de proteção adotadas durante a pandemia. Pois: “Uma consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, portanto apenas no processo de interação social” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 95).

Figura 11 - Comentário 2 sobre o *meme* do isolamento social



Fonte: Print Screen da tela do computador, 2021.

Tal como no comentário 1, podemos observar que no comentário 2 esse (a) aluno (a) revela que tem ficado em casa durante a pandemia para o bem de sua família e de todos que estão ao seu redor. Além disso, enfatiza que o *meme* do caixão foi um dos primeiros que viu sobre o coronavírus, e que apesar da doença não ser motivo de risada o *meme* é bem engraçado. Assim, percebemos que em tempos de pandemia da Covid-19, os *memes* se tornaram aliados na divulgação de informações sobre a prevenção do vírus, e também uma espécie de “alívio” cômico em meio às dificuldades que todos nós estamos enfrentando. “O gênero, dessa maneira, torna-se mais que uma entidade formal; ele se torna pragmático, completamente retórico, um ponto de ligação entre intenção e efeito, um aspecto da ação social” (MILLER, 2012, p 24).

Rojó e Barbosa (2015, p. 111) ressaltam que “[...] para análise dos textos da contemporaneidade, seja em termos de forma de composição ou de estilo, a multimodalidade ou multissemiose tem de ser levada em conta”,

assim como a hipermídia dos textos digitais, e o contexto de situação em que o texto foi produzido. Ao levar *memes* como os que foram expostos no mural do *padlet*, propiciamos aos alunos um momento para que eles relatassem como foram suas experiências no momento de isolamento social e sobre quais outras medidas eles tomaram para se proteger do vírus.

O contexto pandêmico do novo coronavírus no Brasil também fez emergir diversos *memes* sobre a vacinação, visto que ao ser questionado sobre os possíveis efeitos colaterais da vacina, o ex-presidente Jair Messias Bolsonaro alegou que não se responsabilizaria caso alguém virasse jacaré ao tomar o imunizante. A seguir, apresentamos um dos *memes* que foi criado como forma de resposta ao discurso proferido por Bolsonaro.

Figura 12 - Meme sobre a vacinação



Fonte: Twitter, 2021.⁶

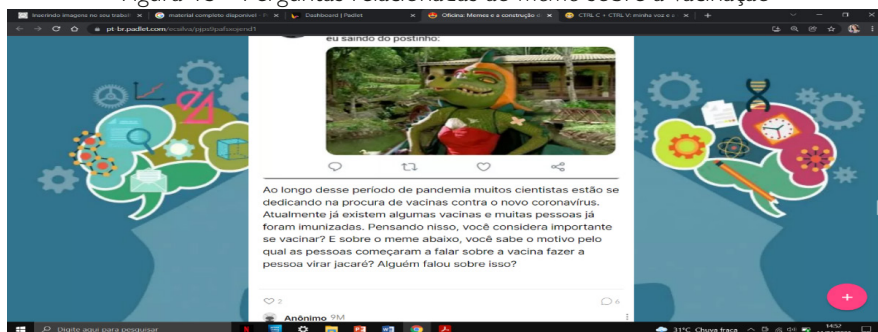
O *meme* da figura acima é composto pelos enunciados “quem tomar a vacina pode virar **jacaré**” e “eu saindo do postinho:”. Os enunciados estão acompanhados de uma imagem da personagem Cuca, do “Sítio do Picapau Amarelo” (2001-2007). O *meme* refere-se às falas proferidas pelo ex-presidente Jair Messias Bolsonaro em um evento realizado em Porto Seguro, na Bahia. Na ocasião, ao ser questionado sobre os possíveis efeitos da vacina produzida pela Pfizer/BioNtec, Bolsonaro disse: “Lá no contrato da Pfizer,

6. Disponível em: <<https://twitter.com/jaaacare/status/1341739448065798145>>. Acesso em: 02 ago. 2021.

está bem claro nós (a Pfizer) não nos responsabilizamos por qualquer efeito colateral. Se você virar um jacaré, é problema seu”.⁷

Na figura abaixo, expomos as perguntas que destinamos aos alunos sobre o meme da vacinação.

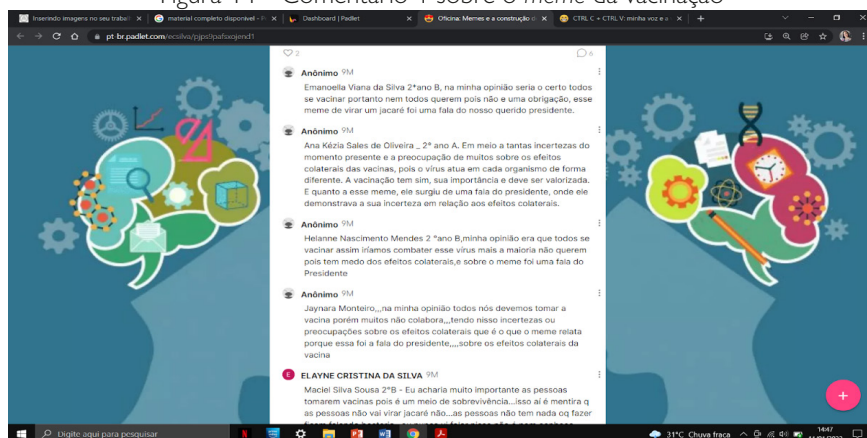
Figura 13 - Perguntas relacionadas ao meme sobre a vacinação



Fonte: Print Screen da tela do computador, 2021.

Ao todo, tivemos a produção de seis comentários sobre o meme da vacinação. Dentre eles, separamos dois para fazermos a análise por terem sido comentários mais complexos e por estarem alinhados com os objetivos da atividade.

Figura 14 - Comentário 1 sobre o meme da vacinação



Fonte: Print Screen da tela do computador, 2021.

7. Reportagem disponível em: <<https://istoe.com.br/bolsonaro-sobre-vacina-de-pfizer-se-voce- virar-um-jacare-e-problema-de-voce/>>. Acesso em: 02 ago. 2021.

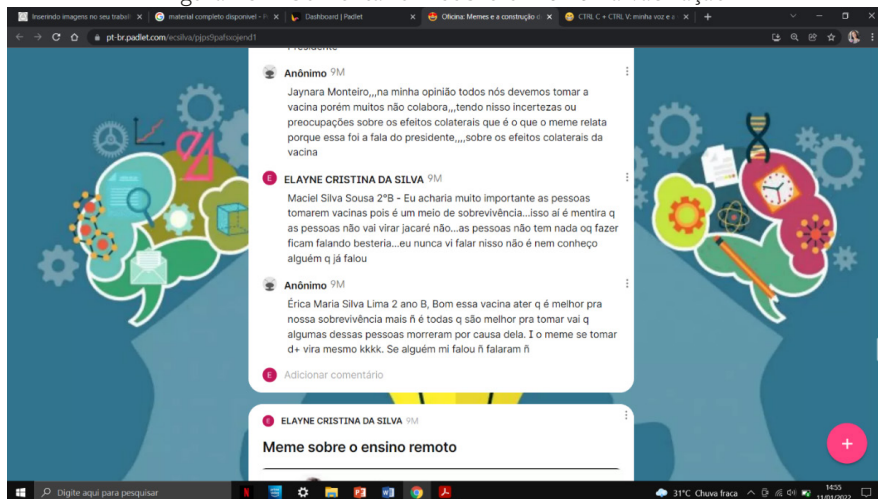
Podemos observar que o (a) aluno (a) que escreveu esse comentário, demonstra apoio à vacinação ao falar que: “A vacinação tem sim, sua importância e deve ser valorizada”. Além disso, percebemos que esse (a) aluno (a) expressa sua opinião em relação às falas proferidas por Bolsonaro sobre os possíveis efeitos colaterais da vacina contra a Covid-19. Tendo em vista o discurso proferido pelo ex-presidente Bolsonaro em relação à vacinação, interpreta o *meme* e tece seu comentário crítico, estabelecendo uma relação de diálogo entre o dito e o contexto extraverbal.

Desse modo, a interpretação ativa, ao familiarizar o interpretável com o novo horizonte do interpretador, estabelece uma série de inter-relações complexas, consonantes e heterossonantes com o objeto da interpretação, enriquece-o com novos elementos. (BAKHTIN, 2015, p. 55)

O (a) aluno (a) logo no início de sua fala faz uma valoração apreciativa em relação ao contexto pandêmico, caracterizando-o como um momento de incertezas, mas mesmo assim revela uma relação dialógica de apoio aos discursos favoráveis à vacinação, colocando-se contra o discurso bolsonarista que nega a importância da vacinação. Aponta para um posicionamento ideológico divergente do presidente Jair Bolsonaro, colocando-se ao lado do discurso da ciência.

Assim como no primeiro, no segundo comentário feito por outro (a) aluno (a) também observamos um ponto de vista favorável à vacinação, porém o comentador não reconhece a relação dialógica entre o *meme* e as falas proferidas por Bolsonaro, conforme mostra a imagem a seguir.

Figura 15 - Comentário 2 sobre o *meme* da vacinação



Fonte: Print Screen da tela do computador, 2021.

Como vimos acima, o (a) aluno (a) diz: “eu nunca vi falar nisso não é nem conheço alguém que já falou”. Diante disso, é necessário abordar o contexto sócio-histórico em que o *meme* foi produzido, para que os alunos possam compreender o humor causado a partir da leitura do texto escrito e da imagem. É importante destacar que o sentido do *meme* depende da fala do ex-presidente proferida antes, pois a ausência desse conhecimento impossibilita o aluno de perceber o sentido de ironia e de deboche que tem por trás do enunciado relacionado à imagem da Cuca. Sem esse conhecimento, o (a) aluno (a) não percebe a valoração ideológica de crítica ao presidente por lhe faltar um conhecimento compartilhado, e a ausência desse conhecimento compartilhado prejudica sua compreensão responsiva, pois ele leva em conta apenas a materialidade linguística, deixando de fora os aspectos dialógicos do *meme*.

Para o trabalho com o gênero *meme*, o professor pode levar notícias (online ou impressas) que tratam sobre o assunto abordado, para que os alunos possam compreender a relação que os *memes* mantêm com acontecimentos sociais e com outros discursos já ditos. Além disso, o professor pode sugerir que os alunos pesquisem notícias em diferentes portais jornalísticos, no intuito de orientá-los a perceber como cada portal aborda ideologicamente um mesmo acontecimento, assim como quais recursos

linguísticos (verbais e não verbais) são utilizados para chamar a atenção do leitor.

Ao falar sobre o trabalho com gêneros discursivos em sala de aula, Alves Filho (2011) diz que o professor precisa conhecer minimamente as funções, os aspectos ideológicos e o papel social dos gêneros com os quais ele irá trabalhar. Por outro lado, é preciso considerar que nenhum professor possui total consciência das funções ideológicas de todos os gêneros que estão presentes na sociedade, até mesmo porque o próprio professor está envolvido nestas ideologias.

No terceiro dia de oficina, realizamos uma atividade voltada para a criação de *memes*. Como temática para a produção dos *memes*, sugerimos assuntos relacionados à pandemia e recomendamos o uso do aplicativo *Meme Generator Free*⁸ e de ferramentas de edição de fotos do próprio celular. Ao todo, tivemos a produção de dezessete *memes*, nos quais os alunos revelaram alguns aspectos sociais relacionados a eles, como: preocupação em relação ao contágio do novo coronavírus, opiniões sobre o ensino remoto, medidas de proteção tomadas durante o período de isolamento social, entre outros.

Como avaliação do projeto, pedimos para que os alunos produzissem um *meme* que representasse a oficina e que eles relatassem o que acharam das atividades desenvolvidas. Ao todo, foram produzidos três *memes* e três alunos expuseram sua avaliação sobre a oficina.

8. "Meme Generator é um aplicativo gratuito para Android e iOS (iPhone e iPad) que permite criar memes de forma simples e rápida. O software oferece diversas ferramentas para fazer a edição, como recursos de cortes, alinhamento, linhas e contornos, além de exibir dicas para ajustar as imagens da melhor forma". Disponível em: <<https://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/meme-generator-.html>>. Acesso em: 06 nov. 2021.

Figura 16 - Meme e comentário sobre a oficina

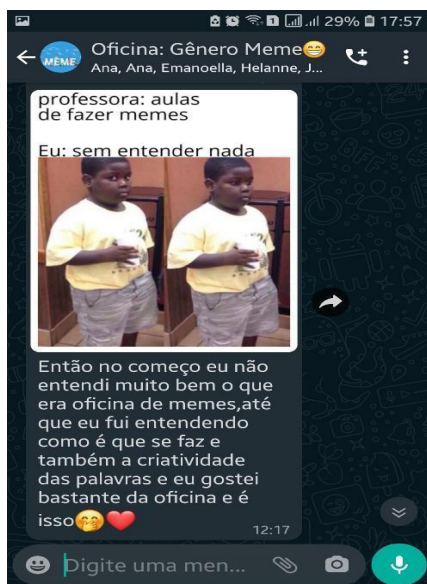
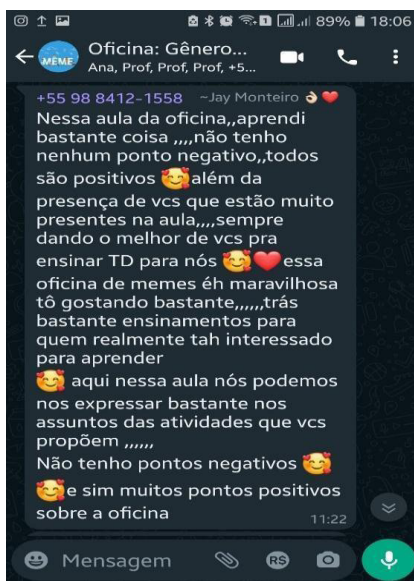


Figura 17 - Comentário sobre a oficina



Fonte: Print Screen da tela do celular, 2021. Fonte: Print Screen da tela do celular, 2021.

Conforme mostra a figura 16, o (a) aluno (a) criou um *meme* e revelou que no começo do projeto ainda não havia entendido ao certo sobre o que era uma oficina de *memes*, mas que ao longo das atividades foi entendendo e gostando da oficina. Nas últimas linhas do texto, revela que “gostou bastante da oficina” e conclui sua avaliação com *emojicons* de riso e coração. Assim como na figura 16, na figura 17 podemos observar que o (a) aluno (a) avalia de forma positiva as atividades da oficina, dizendo que “essa oficina de memes é maravilhosa tô gostando bastante, traz bastante ensinamentos para quem realmente tá interessado para aprender”. Além disso, o (a) aluno (a) revela que na oficina eles puderam expressar-se acerca dos assuntos que abordamos. Assim, propostas de trabalho que potencializem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital devem também ser priorizadas, já que, direta ou indiretamente, impactam seu dia a dia nos vários campos de atuação social. (BRASIL, 2018, p. 487)

Portanto, todas as experiências adquiridas ao longo do período de realização da oficina, contribuíram para reforçarmos a ideia de que é possível ensinar gêneros digitais em sala de aula, mesmo que de maneira virtual.

Sabemos que para realizar tal trabalho há dificuldades em relação ao uso de aparelhos tecnológicos e de conexão digital, mas fazendo adaptações conforme a realidade da escola e dos alunos podemos vivenciar experiências enriquecedoras como essa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por conta do ensino remoto emergencial, adotado durante a pandemia do novo coronavírus (COVID-19), a maioria das escolas de São Bernardo-MA tiveram que incorporar novas práticas de leitura e de escrita que contemplam gêneros discursivos da esfera digital, e os multiletramentos ligados à produção e recepção de textos/enunciados em diferentes modalidades de linguagem. Assim, o domínio da leitura e da escrita em ambientes virtuais assumiu um papel importante no contexto educacional, visto que se tornou possível a participação dos alunos por meio de diferentes plataformas digitais de interação e informação.

Ao longo desta pesquisa, observamos que os *memes* se constituem como artefatos culturais da *internet* e que eles estabelecem relações dialógicas com os acontecimentos da atualidade e com outros discursos já ditos que são necessários para a construção dos sentidos de cada um deles. Além disso, refletimos sobre a necessidade de se pensar no ensino do gênero *meme* nas aulas de Língua Portuguesa, enquanto forma de contribuir na formação crítica dos alunos da Educação Básica, e na formação de professores capazes de articular metodologias para o ensino de leitura e produção textual a partir de equipamentos tecnológicos.

Tendo em vista que os *memes* vão além do humor, ou seja, que eles propiciam o engajamento social entre os usuários das mídias digitais, observamos que em sala de aula, ao trabalhar com o gênero *meme*, o professor pode propiciar aos alunos o conhecimento e o aperfeiçoamento sobre o uso das múltiplas linguagens que compõem os processos de interação do nosso cotidiano. Sabemos que a realidade das escolas e da maioria dos alunos no que diz respeito ao uso de *internet* e de recursos tecnológicos (computador, celular, *tablet*, etc.) ainda é permeada por muitas dificuldades, porém acreditamos que podemos nos adaptar à essa realidade, utilizando os recursos disponíveis e metodologias voltadas para o trabalho com os gêneros digitais em sala de aula.

Ao longo da realização das atividades da oficina “MEMES E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS”, enfrentamos dificuldades em relação ao uso de aparelhos tecnológicos, e uso de *internet* por parte dos alunos para a realização de cada uma das etapas propostas na sequência didática. Muitos alunos usavam o celular de algum familiar e até mesmo a *internet* de algum vizinho, o que acarretou na prolongação do tempo previsto para a realização das atividades.

Apesar das dificuldades, no momento de produção dos comentários referentes aos *memes* expostos no mural do *padlet*, os alunos revelaram de maneira ética e responsiva o seu ponto de vista em relação aos assuntos mais comentados durante a pandemia, como a vacinação e o ensino remoto. Além disso, demonstraram bastante interesse em saber como criar *memes* por meio de aplicativos do celular.

Em relação aos *memes* produzidos durante a oficina, destacamos que os alunos de maneira criativa puderam expressar seus sentimentos e opiniões por meio da criação de *memes* relacionados à pandemia. Outro ponto positivo a ser destacado, foi o fato de que eles demonstraram habilidade em manusear aparelhos tecnológicos de comunicação virtual e aplicativos de produção de *memes*.

Portanto, acreditamos que os *memes* podem ser inseridos no contexto da sala de aula e que além das sugestões metodológicas apresentadas nesta pesquisa, os professores da Educação Básica podem incluir o gênero *meme* em suas aulas sob outras perspectivas. Além disso, é necessário considerar que neste trabalho utilizamos apenas *memes* constituídos por imagem estática e legenda, o que permite a possibilidade de ampliarmos a pesquisa a partir da análise de *memes* em movimento e que estejam relacionados a outras temáticas.

REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, Francisco. **Gêneros jornalísticos:** notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BAKHTIN, Mikhail M. **Teoria do Romance I:** a estilística. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015 [1934-1936].

BAKHTIN, Mikhail M. **Os gêneros do discurso**. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: editora 34, 2016 [1979].

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Angela Paiva Dionisio, Judith Chambliss Hofnagel (Orgs.). 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: **MEC/SEB**, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 18 ago. 2021.

COSCARELLI, Carla. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2017. p. 25-40.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

LOPES-Rossi, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: **Gêneros textuais: reflexão e ensino**. KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). São Paulo: Parábola, 2011.p. 69-82.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (Orgs.) **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentidos**. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINO, Luís Mauro Sá. **Teoria das Mídias Digitais: linguagens, ambientes, redes**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MILLER, Carolyn R. Gênero textual, agência e tecnologia: estudos. Angela Paiva Dionisio, Judith Chambliss Hoffnagel (org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

RECUERO, Raquel da Cunha. Memes em weblogs: proposta de uma taxonomia. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 32, p. 23-31, abr. 2007.

ROJO, Roxane Helena R.; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, Multiletramentos e Gêneros Discursivos**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019. (e-book)

SHIFMAN, Limor. ***Memes in digital culture***. Massachusetts: MIT Press, 2014.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA CRÍTICA: DESAFIOS E OPORTUNIDADES

Eduardo Oliveira Sardinha Pires
Universidade Estadual de Goiás (UEG)

Cristiane Rosa Lopes
Universidade Estadual de Goiás (UEG)

LOADING...

O mundo, atualmente, não é o mesmo de 50 anos atrás. Em um primeiro momento, isto parece óbvio, mas, ao olhar a história da humanidade, percebe-se que as sociedades levavam mais de meio século para passar por grandes mudanças. Contudo, com o surgimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (doravante apenas TDICs), estas transformações têm aligeirado-se, o que nos permite dizer que o mundo, atualmente, não é o mesmo de 50 anos atrás.

Esse fato ficou conhecido como Quarta Revolução Industrial, a qual é “a responsável pelas alterações de paradigmas em todas as esferas da sociedade” (Pereira; Silva, 2022, p. 349), inclusive na esfera educacional. Essa alteração em território brasileiro é materializada em leis, como por exemplo a lei nº 15.100 de 13 de janeiro de 2025 (Brasil, 2025). Essa lei mostra que aparelhos eletrônicos portáteis estão tão presentes em escolas e demais espaços de aprendizado, tanto que foi necessária uma lei federal para regulamentar seu uso.

Partindo do ponto que é inegável tanto a presença de TDICs quanto seus impactos em ambientes educacionais, chegamos em uma discussão que vem se intensificando cada vez mais: Quais os desafios e oportunidades decorrentes do uso de tecnologias digitais em ambientes educacionais?

Esse e outros questionamentos fizeram surgir um interesse de pesquisa acerca do tema, o que culminou no projeto de iniciação científica intitulado “Tecnologias digitais em experiências colaborativas de educação linguística crítica”, o qual desenvolve desde outubro de 2024 sob a orientação e supervisão da professora Dra. Cristiane Rosa Lopes, a qual ora figura como orientadora e coautora deste trabalho. O projeto é fomentado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), através do fomento de Pró-Eventos.

O projeto de pesquisa busca analisar a integração de tecnologias digitais nas aulas de línguas, planejadas a partir de projetos de extensão com ações colaborativas entre escola e universidade, voltadas para a promoção de práticas de educação linguística crítica nas escolas. Durante o período de busca por escolas parceiras para realização do projeto, houve três negativas por: a) a escola municipal (pública) não possuir infraestrutura, nem orçamento, para utilização de tecnologias digitais; b) a escola (privada) possuir normativas internas que proíbem o uso de tecnologias digitais, normativas estas propostas e aceitas pelos pais e escola; c) a escola estadual (pública) dá preferência a ações que visem preparar os estudantes para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), destinando tempo apenas para projetos estaduais com esse objetivo.

Essa situação trouxe à tona, novamente, a questão sobre os desafios e oportunidades (nesse caso, oportunidades perdidas) do uso de TDICs na educação, com foco na Educação Linguística Crítica (doravante ELC). Dos debates acerca desta questão em reuniões de orientação, surgiu o presente trabalho, o qual, a partir de um relato de experiência da situação ocorrida e um levantamento bibliográfico, se propõem a trazer elementos que possam embasar possíveis respostas a esta questão.

Para tanto, o presente trabalho conta com mais 4 sessões, sendo elas: a) levantamento de um referencial teórico sobre o uso de TDICs na ELC; b) em seguida o relato de experiência de busca por escolas parceiras e suas negativas; c) após, uma análise acerca dos desafios embasada no caso ocorrido durante a busca de escolas parceiras; d) uma posterior análise das oportunidades do uso de TDICs na ELC; e) e, por fim, as conclusões (não) finais do artigo.

O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA CRÍTICA

A pandemia de Covid-19 reconfigurou o sistema educacional. O isolamento e, consequentemente, o distanciamento das pessoas impossibilitou o modelo tradicional de ensino, obrigando muitas escolas a adotarem o sistema remoto mediado por tecnologias digitais. Contudo, muitos professores continuaram empregando estratégias de ensino do sistema presencial no sistema remoto, ignorando as especificidades desse novo sistema. Isso provocou um aumento no interesse de pesquisar os impactos das TDICs na educação, pois era urgente repensar as formas de dar aula em tempos excepcionais.

Além de mudar o sistema educacional, o período pandêmico desvelou inúmeros problemas da educação brasileira, como a falta de adaptação dos currículos de formação docente, as desigualdades ao acesso de tecnologias, a falta de políticas públicas de regulação e orientação quanto ao uso de tecnologias em escolas, para citar apenas alguns. O período pós-pandêmico surge assim com um aumento exponencial no número de pesquisas sobre esses problemas, o que vem fomentando os debates na sociedade.

De acordo com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), a educação deve ter como foco principal preparar o estudante para ser cidadão crítico, possibilitando que este seja capaz de interpretar, questionar, problematizar e buscar novas respostas. Nesse sentido, a ELC deve preparar os estudantes para que sejam capazes de ler e interpretar criticamente as diversas linguagens que permeiam a sociedade atual, com foco naquelas que ocorrem no ciberespaço (Lévy, 1998) ou são influenciadas por ele. Esse foco se deve ao fato de que, nesse meio, “a comunicação se expande por meio das multiplicidades, integrando novas modalidades de escrita e oralidade, que extrapolam os padrões convencionais do meio analógico” (Avelar; Lopes, 2024, p. 4).

Assim, se faz fundamental repensar a forma com que se dá a utilização de TDICs na educação, posto que, na atualidade, “as relações sociais constituem-se em meio à e por meio da mediação de signos de todas as naturezas - verbais, visuais, sonoras, sensoriais, além de suas misturas - que se materializam, circulam e são difundidos pela midiatização, como discorre Santaella (2013)” (Rocha; Maciel, 2019, p. 118).

Contudo, como afirma Silva e Lopes (2024, p. 173) “ainda persiste uma falta de integração das tecnologias nas salas de aula de educação linguística”. Dentre os vários fatores que podem justificar essa falta de interação, a falta de capacitação durante a formação inicial e continuada de professores que possibilite que o docente promova essa integração se destaca. Ainda segundo as autoras, “em alguns cursos de formação docente as tecnologias ainda são abordadas pelo viés tradicional, ou seja, de forma instrumental, com foco na aplicação prática delas como ferramentas” (idem). Essa visão tradicionalista ignora as possibilidades de uso das TDICs.

Ao analisar nossa sociedade, vemos que as tecnologias fizeram emergir novas linguagens, novos gêneros textuais, novas formas de interação social, que se mesclam com as já existentes, possibilitando novas interações. Segundo Marcuschi (2002), a “tecnologia favorece o surgimento de formas inovadoras, mas não absolutamente novas” (p. 19). Se a ELC pretende preparar os estudantes para que possam ler e interpretar criticamente as diversas linguagens que estão presentes na sociedade atual, se deve promover práticas pedagógicas que entendam as tecnologias para além de meras ferramentas.

TDICs NA ELC: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

A partir de reflexões sobre o uso de tecnologias digitais na ELC, foi desenvolvido um projeto de pesquisa com uma investigação mais aprofundada sobre o tema. Este projeto de iniciação científica foi intitulado “Tecnologias digitais em experiências colaborativas de educação linguística crítica” e está inserido no projeto de pesquisa “Escola e universidade em experiências colaborativas de educação linguística crítica”, o qual é coordenado pela professora Dra. Cristiane Rosa Lopes. O projeto é fomentado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), por meio do programa de fomento Pró-Eventos, o que possibilita a realização de ações de pesquisa e extensão específicas para a educação básica, bem como a divulgação dos resultados em eventos científicos.

A pesquisa tem como objetivo analisar a integração das tecnologias digitais no ensino de línguas em contextos escolares, com foco na colaboração entre universidade e escola. Partimos do pressuposto de que a

educação linguística crítica, ao considerar as múltiplas formas de letramento na contemporaneidade, deve incorporar novas práticas de leitura e escrita mediadas digitalmente, promovendo uma formação cidadã e reflexiva dos alunos. No entanto, a efetivação dessa integração enfrenta desafios estruturais, metodológicos e políticos, especialmente no ensino público, onde muitas vezes há falta de infraestrutura adequada e formação específica para os professores.

Durante a fase inicial do projeto, foi necessário estabelecer parcerias com escolas que se dispusessem a integrar as ações extensionistas propostas. Esse processo revelou obstáculos, evidenciando as barreiras que ainda existem para a implementação de práticas pedagógicas digitais. No contato com diferentes instituições, houve três negativas, dadas cada uma por uma escola diferente, as quais chamaram a atenção por exemplificar diferentes contextos e desafios da integração das tecnologias no ensino:

I - Escola municipal: A primeira negativa ocorreu devido à falta de infraestrutura e orçamento para a implementação das propostas de atividades. A ausência de equipamentos adequados e de internet de qualidade inviabilizou a participação da escola no projeto, reforçando a desigualdade de acesso às tecnologias na educação pública.

II - Escola privada: A segunda negativa veio de uma escola particular que possui normativas internas que proíbem o uso de tecnologias digitais em sala de aula. Essas diretrizes foram condicionais em acordo com os pais e gestores da instituição, evidenciando um receio quanto ao uso excessivo de dispositivos eletrônicos, haja visto que eles entendem que os alunos já têm muito tempo de tela fora da escola, sendo a escola uma oportunidade de deixá-los um tempo afastados das telas.

III - Escola estadual: A terceira e última negativa veio de uma escola da rede estadual de educação que fornece a segunda fase do ensino fundamental (6º a 9º ano) e ensino médio. Em diálogo com a instituição, fomos informados que as ações a serem realizadas na instituição devem ter como foco a preparação para a prova do ENEM e demais vestibulares, sendo assim, a escola não aceita parcerias com fins que não seja a preparação para provas externas.

Essas experiências iniciais trouxeram questionamentos essenciais para a pesquisa, levantando reflexões sobre as condições estruturais das escolas

brasileiras, as concepções pedagógicas sobre o uso da tecnologia na educação linguística e os impactos das políticas institucionais na inovação. Diante desses desafios, a fase inicial da pesquisa foi alterada para oficinas de extensão em vez de cursos de extensão, uma vez que as escolas não estavam aceitando ações que demandam mais tempo para a realização. Ainda foi necessário mudar as possibilidades de parceria, adaptando a proposta para o ensino médio integrado a cursos técnicos, a fim de firmar uma parceria interinstitucional com o Instituto Federal de Goiás - Campus Cidade de Goiás com a oferta das oficinas a partir de março de 2025.

Ao investigarmos essas barreiras, percebemos que as dificuldades não se limitam à ausência de equipamentos ou à falta de facilidades institucionais, mas englobam um conjunto mais amplo de fatores estruturais, sociais e pedagógicos que impactam diretamente a implementação das TDICs nos currículos escolares. Assim, uma análise dessas experiências iniciais permite compreender como aspectos como financiamento, políticas educacionais, implicações de gestores e professores e até mesmo a influência das famílias moldam a presença – ou a ausência – das tecnologias digitais no ensino de línguas. A seguir, será apresentada uma discussão sobre os desafios identificados neste relato de experiência, destacando suas implicações para a construção de uma educação linguística crítica verdadeiramente integrada às novas práticas digitais.

DESAFIOS

A partir dessas recusas iniciais, tornou-se possível identificar o quão desafiante ainda é a implementação das tecnologias digitais nos currículos escolares. O relato materializa que a universalização do acesso às TDICs ainda é uma realidade distante, que depende da superação de desafios como a falta de infraestrutura das escolas, falta de condições financeiras das escolas, desigualdades no acesso às tecnologias, os estigmas sociais que ainda pairam sobre o tema e a ferramentização das TDICs, apenas para citar os mais perceptíveis. Além do que consideramos mais agravante: a utilização das aulas com o fim de preparar os estudantes para avaliações em larga escala, com o objetivo de elevar o estado nos índices e não de preparar os educandos para a vida em sociedade, para serem cidadãos críticos, reflexivos e problematizadores.

Ao analisarmos a situação da escola 1, é citado a falta de infraestrutura da escola, referindo à falta de laboratórios de informática, acesso a redes de internet e *tablets*, isto é, a falta de equipamentos essenciais para o desenvolvimento de atividades integradas com TDICs. Esse problema não se limita à escola 1, pois, no Brasil, há diversas escolas que ainda não contam com a disponibilidade de recursos financeiros para a compra destes aparelhos. Há situações em que escolas possuem apenas uma rede de internet disponível, muitas vezes destinada à administração e/ou aos professores.

Quando tecemos uma análise comparando as escolas públicas com a escola privada da experiência narrada, notamos outra situação: a desigualdade no acesso às tecnologias. Com isso, podemos perceber que algumas escolas privadas não têm problemas com a disponibilidade de equipamentos, tendo disponibilidade financeira para custeio de equipamentos eletrônicos. Quanto à escola 1, ao referir-se à falta de infraestrutura, evidencia a falta de condições para o acesso às tecnologias digitais, assim como foi possível perceber durante a pandemia de Covid-19. Durante o período pandêmico, muitas pesquisas mostraram a dificuldade de alunos pertencentes a classes sociais com menos poder aquisitivo para ter aulas remotas por falta de celulares, computadores e acesso à internet. Citamos aqui os dados apontados por Oliveira (2020):

Outra pesquisa realizada em 2020 pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br), no âmbito da pesquisa TIC Kids Online 2019, do Unicef, revelou que 17% das crianças e adolescentes na faixa etária de 9 a 17 anos não tinham acesso à internet em casa. Isso significa que, em plena pandemia, 4,8 milhões de crianças e adolescentes em idade escolar não puderam participar de nenhuma atividade on-line ou qualquer outro conteúdo da internet que garantisse algum aprendizado durante o período de isolamento social (p. 249).

Já quanto à justificativa da escola 2, nos deparamos com duas situações: os estigmas sociais e a legislação educacional. Uma parte da sociedade ainda tem uma visão reducionista da tecnologia, criando estigmas sobre o seu uso em ambientes escolares, acreditando que a tecnologia irá atrapalhar o desenvolvimento do estudante. A partir dessa visão estigmatizada, algumas

escolas optam por não fazer uso de TDICs nas aulas, criando normativas internas que limitam e/ou proíbem o uso de aparelhos eletrônicos.

Partindo dessas normativas internas, chegamos a segunda situação. A fim de regulamentar a questão dos aparelhos eletrônicos em escolas, começaram a surgir legislações em diversos municípios, estados e, mais recentemente, no país.

No estado de Goiás o uso de celulares em escolas está proibido desde 2010, através da lei estadual nº 16.993, a qual apenas proíbe o uso de celulares e estabelece que “[c]abe às escolas definirem as medidas disciplinares aplicáveis aos alunos que infringirem o disposto no caput” (Goiás, 2010), sem mais providências. Já em nível nacional, foi promulgada a lei nº 15.100 de 13 de janeiro de 2025, em que “dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica” (Brasil, 2025).

Tais normativas representam mais um desafio ao uso de TDICs na ELC pois, por mais que a lei federal autorize o uso pedagógico de aparelhos eletrônicos portáteis, a lei reforça os estigmas sociais de que as tecnologias prejudicam a aprendizagem.

Quanto à terceira negativa, a mais preocupante no nosso entendimento, revela que as políticas educacionais vigentes estão indo no sentido contrário ao que os estudos recentes vêm apontando como necessário para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e problematizadores, principalmente contra as propostas dos novos letramentos. De acordo com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) os alunos têm que ter espaço para serem ativos, questionadores e experimentadores, contudo, como o perceptível com a negativa recebida da escola estadual, as escolas têm sido transformadas em espaços de preparação para avaliações externas, retirando o papel ativo dos estudantes e tornando-os em seres programados para responder avaliações.

Com as escolas voltadas apenas em preparar seus estudantes para responder avaliações externas e aumentar seus resultados em índices educacionais, a integração de tecnologias em ambientes educacionais tem se tornado cada vez mais desafiante. Com isso, vemos que é cada vez mais importante a promoção de formações de professores (inicial e continuada) que capacite a promover a criticidade em sala de aula, resistindo a essa tendência de mecanização da educação.

OPORTUNIDADES

Contudo, mesmo enfrentando muitos desafios para sua implementação, o uso de TDICs na educação linguística traz inúmeras oportunidades para a prática pedagógica. Ao conseguir proporcionar ao professor uma formação adequada, que capacite o docente a fazer um uso consciente e crítico das tecnologias em suas aulas, e conseguir superar o pensamento de que as tecnologias são meras ferramentas, incorporando-as verdadeiramente na metodologia de ensino, é alcançada uma nova gama de oportunidades para a sala de aula. Dentre as várias possibilidades, destacamos o amplo acesso a materiais gratuitos e recursos diversificados, além tecnologias que auxiliam na inclusão e acessibilidade de alunos com deficiência, possibilitando alcançar a potencialidade de todos os estudantes.

A tecnologia não é estranha para o aluno. Pelo contrário, é parte ativa do cotidiano do estudante e suas famílias. Segundo Oliveira (2020), em 2018, 79,1%, de domicílios brasileiros possuem acesso à internet. Esse dado nos permite observar que, mesmo com as desigualdades no acesso à internet e às TDICs, há um grande número de pessoas que já possuem acesso, realidade que não pode ser ignorada pelas escolas. Atualmente, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Tecnologia da Informação e Comunicação (Pnad Contínua TIC)¹, esse número já chega a 92,5% dos domicílios (72,5 milhões) do país, o que só reforça a necessidade de adequação das metodologias de ensino a esta nova realidade.

Ao passo que cada vez mais estudantes têm acesso às TDICs e à serviços de internet, eles passam a ter, também, mais materiais gratuitos a seu alcance, como apostilas em PDF, videoaulas em sites como *YouTube*, podcasts em plataformas como *Spotify*, para citar apenas alguns. Ao mesmo tempo, é dada a oportunidade ao estudante a utilização de meios que antes não eram vistos como educacionais como, por exemplo, jogos comerciais (*online ou offline*), músicas, séries e filmes. Esses meios podem ser utilizados para a aquisição de idiomas, como forma de imersão em diferentes culturas ou aquisição de conhecimento sobre temas de interesse do estudante. As oportunidades são diversas.

1. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/41024-internet-foi-acessada-em-72-5-milhoes-de-domicilios-do-pais-em-2023>

Essas oportunidades se devem a diversos fatores, mas destacam o fato de que “[a]lém da multimodalidade, o ambiente digital possibilita interações síncronas e assíncronas entre pessoas de diferentes lugares, culturas, identidades e gêneros” (Avelar; Lopes, 2024, p. 3). Assim, são aligeiradas as trocas culturais entre pessoas de diferentes povos, identidade e localidades. Desse modo, as TDICs promovem uma reorganização do espaço, das relações humanas, da forma de comunicação e a percepção de tempo (Melo, 2016), desencadeando uma nova forma de se perceber o e no mundo.

O acesso a estas trocas e materiais passam a não se limitar à sala de aula. Muitos alunos que antes só podiam ter contato com materiais educacionais através de materiais disponíveis nas escolas e bibliotecas passaram a ter acesso a uma gama quase ilimitada de materiais por aparelhos eletrônicos portáteis, como computadores e celulares. Com esse fenômeno, além de ter acesso à informação em qualquer lugar, também passa a ter acesso à informação em qualquer momento, sendo bombardeado constantemente por elas. Atualmente, com a popularização de aparelhos eletrônicos móveis, as pessoas não mais navegam na rede, mas estão submersas em emaranhados de redes de informação.

A partir dessa nova forma de acesso à informação, Lúcia Santaella (2010) teorizou um novo modelo de aprendizagem, o qual ela denominou de Aprendizagem Ubíqua. A Aprendizagem Ubíqua é um processo de aprendizagem aberto, livre, que não pretende e nem deve substituir a educação formal. Segundo a professora e pesquisadora,

Processos de aprendizagem abertos significam processos espontâneos, assistemáticos e mesmo caóticos, atualizados ao sabor das circunstâncias e de curiosidades contingentes e que são possíveis porque o acesso à informação é livre e contínuo, a qualquer hora do dia e da noite (2010, p. 19).

Outra oportunidade advinda do uso de TDICs na ELC é a possibilidade de seu uso para promoção da inclusão e acessibilidade de alunos com deficiências. Essa possibilidade, em especial, possui uma categoria de tecnologias específicas voltadas para essa finalidade, as tecnologias assistivas como dispositivos com tradução para Libras, leitores de tela, softwares de comunicação alternativa, mesa Educacional e recursos de acessibilidade ao computador, dentre vários outros. Contudo, também há a possibilidade de

usar TDICs desenvolvidas para outras finalidades para a inclusão, realizando adaptações para as necessidades específicas de cada deficiência.

Assim, ao promover a inclusão de alunos com deficiência, as tecnologias digitais permitem que todos os alunos demonstrem e alcancem suas potencialidades, permitindo um desenvolvimento pleno e crítico dos alunos.

CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS

As TDICs possuem um alto potencial a ser explorado na educação, principalmente na ELC. Contudo, inúmeros fatores levam diversas escolas a preferir métodos ditos tradicionais de ensino, que ignoram as tecnologias e dão preferência a livros didáticos, apostilas, impressões e cópias manuscritas do quadro, como vimos na pesquisa. Não estamos aqui para defender que professores e alunos abandonem os livros didáticos, apostilas, impressões e cópias manuscritas do quadro, mas sim para propor uma incorporação de novas tecnologias digitais junto a esses materiais, proporcionando novas possibilidades de aprendizado.

As TDICs trazem consigo novos formatos de aprendizagem com possibilidades que misturam som, vídeo e movimento, além de permitir acesso a materiais que muitas pessoas não têm condições de comprar, mas há versões gratuitas disponíveis na internet. Esse potencial não pode ser ignorado. Sabe-se que, como todo material, as tecnologias digitais possuem desvantagens, como a distração, tempo excessivo de tela, dentre outros. Contudo, com o preparo adequado e supervisão docente, essas desvantagens podem ser superadas, necessitando apenas uma capacitação docente adequada que possibilite ao professor as ferramentas necessárias para a incorporação das TDICs em suas práticas docentes, assim como apontado por Silva e Lopes (2024).

Além de fornecer a capacitação adequada, ainda é necessário que o estado forneça uma educação que possibilite ao estudante ser crítico, reflexivo e problematizador, e não apenas um reprodutor de conhecimentos previamente estabelecidos, aprendendo a responder às avaliações de larga escala sem realmente aprender. A aprendizagem deve ir além de provas como Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO), Sistema de Avaliação da

Educação Básica (SAEB) e vestibulares. A educação deve ser libertadora e transformadora.

Para possibilitar uma implementação plena das tecnologias digitais, é necessária uma superação dos estigmas sobre o uso delas em ambientes educacionais. Atualmente, aumentou o número de pesquisas que evidenciam os benefícios do uso de TDICs na ELC, contudo, percebemos que muitas dessas pesquisas não chegam a grande quantidade do público, dificultando a superação desses estigmas. É necessária uma aproximação entre universidade e escola, para que os novos conhecimentos sejam transmitidos e difundidos em novos ambientes educacionais para além dos muros da academia, podendo, assim, alcançar as famílias e a sociedade.

Assim sendo, vemos a necessidade de mais estudos e debates sobre essa questão, além da necessidade de mais estudos e debates sobre os impactos das TDICs na educação. Por isso, propomos que essas não sejam as considerações finais sobre o tema, mas sim, que sirva de base para aprofundar o debate e encontrar meios para um uso consciente e equilibrado das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Educação Linguística Crítica.

REFERÊNCIAS

AVELAR, Michely Gomes; LOPES, Cristiane Rosa. Ensino remoto de línguas: experiências de multiletramentos e possíveis ressignificações epistemológicas. **REVELLI** - Revista de Educação, Língua e Literatura da UEG-Inhumas, Inhumas, v. 16, p. 1-16, 2024.

BRASIL. Lei Nº 15.100 de 13 de janeiro de 2025. **Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1990.

GOIÁS. Lei Nº 16.993, de 10 de maio de 2010. **Dispõe sobre a proibição do uso de telefone celular na sala de aula das escolas da rede pública estadual de ensino.** Goiânia-GO, Diário Oficial, 2010.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva por uma antropologia do ciberespaço.** São Paulo: Loyola, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: Dionísio, Angêla Paiva; Machado, Anna Rachel; Bezerra, Maria Auxiliadora. (Orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MELO, Keite Silva de. Tecnologias, letramento digital e educação intercultural: diálogo possível e necessário na atualidade. **ARTEFACTUM - Revista de estudos em Linguagens e Tecnologia**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, 2016.

OLIVEIRA, Jelson. Exclusão digital: é preciso democratizar a tecnologia. *In*: STEFANO, Daniela; MENDONÇA, Maria Luisa. (orgs). **Direitos Humanos no Brasil 2020**: relatório da rede social de justiça e direitos humanos. São Paulo: Outras Expressões, 2020, p. 243-252.

PEREIRA, Jenifer Carina; DA SILVA, José Everton. Quarta revolução industrial e o fenômeno da transnacionalidade: uma análise acerca da expansão da inteligência artificial no mundo globalizado. **Interfaces Científicas - Direito**, v. 9, n. 1, p. 346–358, 2022. Disponível em: <https://periodicos.grupotiradentes.com/direito/article/view/11175>. Acesso em: 29 de jan. 2025.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. Multimodalidade, letramentos e translinguagem: diálogos para a educação linguística contemporânea. *In*: SANTOS, Leandra Ines Seganfredo; MACIEL, Ruberval Franco. (Orgs.) **Formação e prática docente em Língua Portuguesa e Literatura**. Campinas: Editora Pontes, 2019, p.117-144.

SANTAELLA, Lúcia. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal?. **ReCeT - Revista de Computação e Tecnologia**, s. l., v. 2, n. 1, p. 17-22, 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ReCET/article/view/3852>. Acesso em: 30 de jan. 2025.

SILVA, Cleícia Neves; LOPES, Cristiane Rosa. Contribuições e lacunas da formação de professores/as de línguas para a integração de tecnologias digitais na educação linguística. **Revista Mediação**, v. 19, p. 159-175, 2024.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas: Unicamp, 2020.

ABORDAGEM INTERCULTURAL NO ENSINO DE ESPANHOL: UM ESTUDO A PARTIR DO MATERIAL DIDÁTICO *NUEVO PRISMA FUSIÓN B1+B2*

Gustavo Nascimento Barbosa

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

1. INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, a abordagem intercultural consolidou-se como eixo central no ensino de línguas estrangeiras (doravante LE), transcendendo a formação estritamente linguística para preparar aprendizes críticos e aptos a interagir em cenários multiculturais (Stallivieri; Gonçalves, 2015). No ensino de espanhol como língua estrangeira (em diante ELE), essa perspectiva assume relevância estratégica ao integrar língua, cultura e reflexão crítica, distanciando-se de modelos tradicionais que priorizam estruturas gramaticais de forma isolada. Diante disso, este estudo justifica-se pela necessidade de superar lacunas pedagógicas que desconsideram a interação dinâmica entre cultura e linguagem, analisando o material didático *Nuevo Prisma Fusión B1+B2* (García et al., 2016), utilizado no Projeto de Extensão Cursos de Línguas Estrangeiras (doravante CLE)¹ da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Ancorado em referenciais como Hall (1997), que entende a cultura como sistema de significados compartilhados, Geertz (2001), que a define como teia de símbolos, e Byram (2009), que propõe a competência intercultural como habilidade crítica, a pesquisa adotou metodologia qualitativa.

1. CLE é a sigla para Projeto de Extensão Cursos de Línguas Estrangeiras, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). O projeto faz parte do Departamento de Letras da instituição e, atualmente, oferece cursos de idiomas presenciais e online para sua comunidade interna e externa.

Para tal, combinou-se a análise documental de quatro unidades do material (*Experiencias en español, Mójate, Comportamientos, Los sentimientos*), selecionadas por abordarem elementos interculturais, com a aplicação de questionário aberto a professores-monitores do projeto.

Os resultados evidenciaram que, embora o material inclua elementos culturais, a interculturalidade é tratada de forma limitada: atividades muitas vezes reduzem a cultura a pretextos para exercícios linguísticos, sem fomentar reflexões críticas ou diálogos entre perspectivas. Os docentes destacaram, ainda, desafios na adaptação do material à realidade sociocultural brasileira, sinalizando a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem saberes locais e confrontem visões eurocêntricas.

Este artigo estrutura-se em cinco seções. Inicialmente, o referencial teórico discute cultura e interculturalidade, seguido pela exposição metodológica que detalha a análise documental e o questionário. Na sequência, a análise explora a integração da interculturalidade no material didático, enquanto as conclusões sintetizam achados e desafios. Por fim, as considerações finais refletem sobre o papel da interculturalidade no ELE, defendendo que a formação linguística deve articular-se ao diálogo ético entre culturas, preparando aprendizes não apenas para comunicar-se, mas para engajar-se criticamente em um mundo plural.

Espera-se que o estudo contribua para repensar o ensino de ELE, incentivando materiais e metodologias que promovam, além da proficiência, a capacidade de negociar significados em contextos interculturais, em alinhamento às demandas de uma sociedade globalizada e diversa.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Nas aulas de ELE, a cultura sempre foi um tema amplamente abordado pelos professores, seja para promover uma imersão cultural dos alunos, seja para celebrar datas importantes dos países hispanofalantes, como o *Día de los Muertos*, no México (Oliveira, 2017). Contudo, com a introdução da abordagem intercultural, os elementos culturais passaram a assumir um novo significado no ensino de línguas, enfatizando a interação entre diferentes perspectivas culturais. Em outras palavras, ao invés de se limitar à transmissão de informações sobre culturas estrangeiras de forma superficial e estereotipada, a abordagem intercultural busca promover um diálogo

crítico entre culturas, valorizando tanto a cultura do aprendiz quanto a cultura alvo.

Nesse contexto, é fundamental reconhecer que o próprio conceito de cultura. Letelier (2020) explica que a didática do ensino de línguas distingue a cultura em duas categorias: a Cultura com “C” maiúsculo, que engloba produções culturais formais, como história, artes e desenvolvimento social; e a cultura com “c” minúsculo, que inclui manifestações populares, como tradições, costumes e formas de vida de uma comunidade.

Hall (1997) define cultura como um conjunto de valores e significados compartilhados, nos quais os sujeitos atribuem sentidos às suas experiências. Para ele, o avanço dos estudos culturais está intrinsecamente ligado ao uso da linguagem, que permite interpretações, expressões de sentimentos e construção de crenças em diferentes contextos socioculturais. Da mesma forma, Geertz (2001) considera a cultura um sistema de simbologias e significados que permite aos indivíduos interpretar o mundo ao seu redor e formular seus pensamentos.

Essa visão é especialmente relevante para o ensino de línguas em uma perspectiva decolonial, pois a visão dinâmica de Hall (1997) e Geertz (2001) dialoga com esta perspectiva ao reforçar que as culturas são processos em constante transformação, não aprisionados em definições fixas ou universais. No ensino de línguas, isso se traduz em práticas pedagógicas que questionam narrativas hegemônicas (ex.: o espanhol como “língua da Espanha”) e ampliam repertórios para incluir variedades dialetais e saberes indígenas ou afrodiaspóricos. Por exemplo, ao estudar a cultura hispânica, a decolonialidade incentivaria a análise crítica de como a colonização silenciou línguas como o quéchua ou o guarani, enquanto Hall (1997) e Geertz (2001) oferecem ferramentas para entender como esses grupos reconstroem identidades através da linguagem.

No contexto educacional, Cabrera e Barrero (2022) destacam que a interculturalidade tem se consolidado como uma tendência global, promovendo uma relação harmônica entre culturas por meio da língua. Em outras palavras, trata-se da capacidade de reconhecer e compreender a cultura do outro, identificando pontos de convergência e divergência sem atribuir juízos de valor. Por essa razão, alguns autores (Byram, 1997; Deardorff, 2009; Holliday, 2013) argumentam que a interculturalidade vai além de uma simples habilidade, sendo, na verdade, uma competência intercultural.

Segundo Meyer (*Apud* Letelier, 2020), a competência intercultural envolve conhecimentos fundamentais para a interação social em contextos comunicativos. Entre esses conhecimentos, destacam-se a capacidade de agir de forma adequada e flexível ao se deparar com atitudes, expectativas e práticas culturais distintas, bem como a habilidade de compreender sua própria identidade para mediar as diferenças culturais presentes na comunicação.

Para que a aprendizagem de línguas seja significativa, é essencial que os professores abordem a inter-relação entre sociedade e cultura em sala de aula. Byram e Fleming (2009, p. 13-14) enfatizam essa conexão ao afirmar que:

A aprendizagem de idiomas deveria fomentar a percepção e um maior entendimento da sociedade e da cultura dos falantes de outros idiomas, mas ao mesmo tempo da sociedade e da cultura do estudante e dos vínculos entre os dois, ou seja, um processo cognitivo de aprendizagem.

Esse processo cognitivo de aprendizagem mencionado pelos autores obedece a três níveis do desenvolvimento da competência intercultural: o nível monocultural, o nível intercultural e o nível transcultural. De forma geral, Loss (2018) expande essas discussões demonstrando que a competência monocultural tem uma visão restrita a uma cultura, com compreensão do mundo filtrada por valores e normas de um único grupo, sem reconhecimento crítico de outras perspectivas. A intercultural, por sua vez, possui uma interação entre culturas, com diálogo, respeito às diferenças e adaptação mútua, buscando valorizar a diversidade e superar estereótipos. A transcultural transcende culturas específicas, criando elementos universais ou híbridos a partir da fusão de práticas e valores, enfatizando uma identidade humana integrada e compartilhada.

De acordo com o Quadro Comum Europeu de Referências para as Línguas (2002, p. 102), um dos principais documentos para o ensino de línguas estrangeiras pelo mundo, o falante intercultural deve desenvolver uma série de habilidades e destrezas para compreender a diversidade cultural dos países de língua espanhola. Dessa forma, destacam-se as seguintes habilidades e destrezas:

1) a capacidade de relacionar entre si a cultura de origem e a cultura do outro; 2) a sensibilidade cultural e a capacidade de identificar e utilizar uma variedade de estratégias para estabelecer contato com outras pessoas de outras culturas; 3) a capacidade de cumprir o papel de intermediário cultural entre a própria cultura e a cultura do outro, e de abordar com eficácia os mal-entendidos interculturais e as situações de conflito; 4) a capacidade de superar as relações estereotipadas.

Com base nessas competências, os professores de ELE precisam planejar atividades e selecionar materiais adequados que sensibilizem os alunos e os preparem para interações culturais diversas. Byram, Gribkova e Starkey (2002) propõem um modelo didático para a abordagem intercultural, destacando os seguintes componentes essenciais para a promoção da competência intercultural:

Quadro 1: Lista de saberes para o desenvolvimento da competência intercultural

- Saber ser: questionar preconceitos e abrir-se ao contato com outras culturas;
- Saber conviver: reconhecer que valores, crenças e comportamentos não são universais;
- Saber fazer: colocar-se no lugar do outro e adaptar-se a diferentes contextos culturais;
- Saber conhecer: adquirir conhecimento sobre distintos grupos sociais e suas práticas culturais;
- Saber interpretar: relacionar eventos culturais com seu próprio contexto e compreender suas implicações;
- Saber aprender: assimilar informações culturais e aplicá-las em situações reais de comunicação;
- Saber comprometer-se: avaliar criticamente os pontos de vista de diferentes culturas e buscar formas de coexistência respeitosa.

Fonte: Adaptado de Byram, Gribkova e Starkey (2002, p. 12-13)

Como demonstrado no Quadro 1, a abordagem intercultural no ensino de ELE transcende a mera transmissão linguística, posicionando-se como um eixo para o desenvolvimento de competências integradas. Ao trabalhar com textos autênticos e repertórios culturais, os aprendizes não apenas ampliam seu conhecimento sobre a diversidade hispanofalante (saber conhecer), mas também exercitam a interpretação crítica (saber interpretar)

e a adaptação contextual (saber fazer). Esses saberes, articulados, permitem que internalizem valores como tolerância e respeito (saber ser), enquanto aprendem a negociar significados em situações reais (saber aprender). Dessa forma, a aprendizagem de ELE vai além da gramática e do vocabulário, tornando-se um instrumento de interação social e formação cidadã.

3. METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste estudo consistiu na análise documental (Lima et al., 2021), de abordagem qualitativa (Chizzotti, 2014), de cinco unidades do livro *Nuevo Prisma Fusión B1+B2*, conforme ilustra a figura abaixo:

Figura 1: Capa do livro analisado



Fonte: García et al. (2016)

Segundo Chizzotti (2014), a abordagem qualitativa é essencial na análise documental porque possibilita a compreensão profunda dos significados, intenções e contextos que envolvem o objeto de estudo. No presente estudo, essa abordagem é relevante porque permite investigar como os elementos e propostas interculturais são apresentados no livro *Nuevo Prisma Fusión* e qual o potencial desse material para promover uma aprendizagem significativa e crítica

O material didático analisado, *Nuevo Prisma Fusión B1+B2*, pertence à Editorial Edinumen (2016), é destinado a estudantes de nível intermediário de espanhol e tem como objetivo desenvolver competências linguísticas e interculturais por meio de atividades integradas de produção oral, compreensão escrita e interação cultural. Elaborado por uma equipe de autores especializados em ensino de ELE, o livro é organizado em 19 unidades temáticas.

Para esta pesquisa, contudo, foram selecionadas apenas as cinco primeiras unidades (*Experiencias en español, Mójate, Comportamientos e Los sentimientos*). O critério de escolha baseou-se no contexto do estudo, que focou a turma de Intermediário 1 do Projeto de extensão CLE, buscando analisar como a interculturalidade é promovida nessas unidades. Para isso, priorizaram-se atividades em que o termo “interculturalidad” era explicitamente mencionado, com o intuito de identificar não apenas a presença do conceito, mas também espaços para reflexão sobre as propostas de diálogos interculturais para a sala de aula.

A análise das respostas seguiu uma abordagem exploratória (Gil, 2002), com o objetivo de compreender como os professores-monitores percebem e operacionalizam os conceitos de interculturalidade em sua prática. Para isso, as seguintes perguntas nortearam o questionário: 1) Como você avalia a proposta metodológica do livro *Nuevo Prisma Fusión* para alunos brasileiros?; 2) De que maneira o livro *Nuevo Prisma Fusión* desenvolve a competência intercultural?

A análise exploratória das respostas buscou identificar padrões, convergências e divergências nas percepções dos participantes, focando em três eixos: Adequação metodológica: adaptação do material ao contexto sociocultural brasileiro; Desenvolvimento intercultural: estratégias para promover reflexão crítica sobre diferenças culturais; aplicabilidade prática: desafios na implementação de atividades interculturais.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A seguir serão apresentadas as análises das 5 primeiras unidades temáticas do livro. Contudo, frisa-se que a unidade 4 (*Sobre gustos, colores*) foi desconsiderada para o corpus desta análise por apresentar uma atividade de nível monocultural, ou seja, focada em elementos culturais de um único

grupo sem promover reflexão crítica ou diálogo entre culturas. Essa decisão metodológica justifica-se pelo objetivo específico do estudo, que prioriza atividades que estimulem a comparação intercultural, a desconstrução de estereótipos e a negociação de significados entre diferentes perspectivas culturais.

4.1 ATIVIDADE 1

A proposta de atividade intercultural da unidade 1 tem como objetivo estimular os aprendizes a desenvolver uma produção escrita, ou seja, uma anedota². A partir desse gênero, o aprendiz deve narrar situações interculturais entre sua cultura e a cultura de um país hispanofalante:

Figura 2: Atividade Intercultural da Unidade 1

2.2. | Inspírate en las siguientes imágenes, crea frases como la del ejemplo usando el pretérito pluscuamperfecto. Luego, compáralas con las de tu compañero. ¡Habéis interpretado las situaciones de la misma manera?

1 Cuando llegó a casa, habían entrado a robar.

2

3

4

Intercultura

3 Ahora piensa en una anécdota que te haya ocurrido referida al español y cuéntasela a tus compañeros. ¿Puedes analizar qué pasó? ¿Tuvo que ver con la lengua o con situaciones interculturales?

Recuerda

- Para preguntar: ¿Qué te pasa (pasó)? Cuenta, cuenta... ¡Uf! Estoy cansadísimo. ¿Qué te pasa? - Pues resulta que he perdido el autobús y he tenido que venir andando...	- Para empezar a contar la anécdota ➔ (Pues) Resulta que... - Para ubicarla en el tiempo ➔ El otro día/Un día/Una vez/Hace unos meses/Cuando... - Para terminar de contar la anécdota ➔ Total que/En fin que/Al final...
---	--

Fonte: García et al. (2016)

Nessa proposta de atividade, não há um direcionamento específico a um estudante brasileiro, pois não se menciona o contexto em que ele está inserido, como os aspectos sociais ou linguísticos. No entanto cabe ao professor fazer adaptações para que a atividade tenha sentido para os aprendizes. Para fins de adaptação, o docente pode orientá-los a produzi-

2. Na língua espanhola, o termo refere-se a narrativas breves e contextualizadas, frequentemente utilizadas em materiais didáticos para ilustrar aspectos culturais, históricos ou sociais de países hispanofalantes.

rem a anedota, com situações envolvendo a cultura brasileira/maranhense e a cultura de um país hispanofalante.

Desse modo, os estudantes podem narrar situações, envolvendo os falsos amigos, as formas de perguntar e dizer as horas ou formas de apreciação com o verbo gostar, pois todas essas situações linguísticas são marcadas diferentes entre o português e o espanhol. Para finalizar, essa proposta de atividade intercultural é considerada interessante, principalmente, para os aprendentes que já tiveram oportunidades de viajar para países hispanofalantes e podem contar fatos curiosos de sua experiência com a língua espanhola na anedota.

4.2 ATIVIDADE 2

A proposta de atividade intercultural da unidade 2 tem o objetivo de que os estudantes compreendam a conversa entre mãe e filho. Nesse caso, os dois são espanhóis, mas o filho está vivendo no Chile. Essa atividade integra duas habilidades linguísticas: a compreensão auditiva e a expressão escrita.

Figura 3: Atividade Intercultural da Atividade 2

The screenshot shows a digital interface for an intercultural activity. At the top, there's a navigation bar with icons for search, zoom, and other document functions. Below that, the title 'Intercultural' is displayed. The main content area is divided into two sections. The first section, labeled '2.3.', contains a list of four questions in Spanish related to a text about humanitarian work. The second section, labeled 'Grupo cooperativo', contains a list of six steps for a group activity where students create an NGO. The interface also features a sidebar on the left with icons for navigation and a bottom right corner with an 'Edi' logo.

Intercultural

2.3. Comentad las siguientes cuestiones relacionadas con el texto.

- 1 ¿Qué opináis de la labor humanitaria que realiza la Cruz Roja?
- 2 De todas las causas humanitarias con las que trabaja, ¿cuáles os parecen las más importantes?
- 3 En el texto se dice que "hace 30 años no había problemas porque existía una red familiar". Es decir, los hijos se encargaban de cuidar a los padres. ¿Cómo es la situación en tu país?
- 4 ¿La gente joven en vuestro país también emigra buscando trabajo?

Grupo cooperativo

3 Vamos a crear una ONG. Sigue las indicaciones.

- 1 Dividid la clase en grupos de 3 o 4 personas. Cada grupo debe decidir cuál será su labor humanitaria y dar un nombre a su ONG.
- 2 En cada grupo se asignará: un director, un secretario, un empleado y un voluntario. Cada uno deberá describir sus funciones.
- 3 Entre todos los componentes de la nueva ONG, debéis tomar nota para redactar un informe en donde se explique:
 - la labor humanitaria de la ONG y a quién va dirigida principalmente;
 - cómo se desarrollará el trabajo;
 - qué necesitáis para llevar a cabo los objetivos: personas, material, financiación...
 - proyectos a desarrollar.
- 4 Poned en común todas las notas e ideas y redactad el informe.
- 5 Con ayuda del profesor, corregid vuestro escrito.
- 6 Presentad vuestro proyecto a toda la clase.

¿Qué he aprendido?

Fonte: García et al. (2016)

Pode-se observar que essa proposta de atividade da unidade 2 não favorece a interculturalidade, porque durante a conversa por videoconfe-

rência entre mãe e filho não houve relações interculturais entre a Espanha e o Chile, sendo, portanto, uma conversa emotiva ou saudosa e falar do novo emprego conquistado no Chile. No entanto, os professores de ELE podem reformular a atividade para explorar as relações interculturais entre a Espanha e o Chile.

Para explorar essa questão intercultural, poderia ser proposta uma comparação detalhada entre pratos típicos da Espanha e do Chile, como a *paella* espanhola (com arroz, frutos do mar e açafrão) e a *cazuela* chilena (cozido de carne e legumes), ou a *tortilla* espanhola (omelete de batata) e o pastel de *choclo* (torta de milho e carne chilena). Os aprendizes elaborariam um quadro comparativo, analisando diferenças em ingredientes (ex.: uso de milho no Chile versus arroz na Espanha), métodos de preparo (pratos frios como o *gazpacho* versus cozidos como as *empanadas de pino*) e contextos culturais (refeições familiares chilenas versus tradição de tapas espanholas). Essa atividade permitiria identificar razões para o estranhamento do filho, nomeado Antônio na atividade, como a preferência por sabores familiares ou texturas distintas, enquanto incentivaria uma reflexão que parte do nível intercultural (reconhecimento de diferenças) para o transcultural, discutindo, por exemplo, como fusões gastronômicas (como empanadas com recheios mediterrâneos) simbolizam intercâmbios culturais.

4.3 ATIVIDADE 3

A proposta de atividade intercultural da unidade 3 apresenta como objetivo promover uma discussão em sala de aula sobre os comportamentos dos espanhóis, de modo que os aprendizes possam estabelecer comparações e identificar as semelhanças e as diferenças comportamentais entre as duas culturas.

Figura 4: Atividade intercultural 3

Consideran de mala educación mostrar los dientes cuando sonríen.

- En las cenas de grupo todos pagan la misma cantidad.
- Los españoles quedan en la calle con sus amigos.
- Si les das un regalo, lo abren en el momento.
- Dicen "sí" moviendo la cabeza de izquierda a derecha y "no" moviendo la cabeza de arriba abajo.
- Muchos viven en casa de sus padres hasta que encuentran un trabajo estable o van a vivir con su pareja.
- Cenan entre las 19:00h y las 20:00h.
- Empezan a dar dos besos por la mejilla izquierda.

Consideran de mala educación mostrar los dientes cuando sonríen.

1.2. En grupos de tres, repasad la lista anterior y decidid, según vuestra opinión y experiencia, qué comportamientos son españoles y cuáles no y de qué país creéis que son. Justificad vuestra respuesta.

1.3. Escucha la siguiente conversación para comprobar tus hipótesis anteriores. Pedro es un español estancado en Colombia desde hace cinco años, y Roberto, colombiano, es compañero de trabajo de Pedro.

Intercultural

2. ¿Qué te ha sorprendido más? ¿Qué comportamientos son similares en tu país y cuáles son muy diferentes? ¿Crees que si vos o otro país debéis comportarte como lo hacen las personas que viven en él? ¿Por qué? Comentalo con tus compañeros.

Sensaciones

3. De todas las costumbres que hemos visto, ¿con cuáles os sentís más incómodos, más molestos, indiferentes o inseguros? ¿Con cuáles pasaríais vergüenza?

Edi

Fonte: García et al. (2016)

Para a realização dessa atividade, na unidade 3 há um artigo sobre comportamentos sociais e costumes da Espanha, que funcionará como conhecimento prévio para o estudante brasileiro fazer suas comparações e opinar sobre os comportamentos dos espanhóis. É importante destacar o papel do professor na mediação da atividade, principalmente, na sensibilização do estudante para avaliar o comportamento de uma pessoa de outra cultura, de modo a evitar os preconceitos e os estereótipos sociais e culturais. Mediar e enfatizar que comportamentos não são “certos ou errados”, mas produtos de valores culturais. Por exemplo, ao discutir a comunicação direta espanhola, pode-se vincular à valorização da transparência na cultura local, enquanto a comunicação indireta brasileira está ligada à importância da harmonia social. Sugere-se ainda incluir casos híbridos, como brasileiros que adotam hábitos espanhóis após imigração, para reforçar o nível transcultural (ex.: adaptação de horários de refeição sem perder traços identitários). Essa abordagem reduz preconceitos e amplia a empatia, alinhando-se ao objetivo de promover uma análise intercultural equilibrada e crítica.

4.4 ATIVIDADE 5

A primeira proposta de atividade intercultural da unidade 5 tem o objetivo de que os aprendizes julguem as situações propostas que podem pro-

vocar incômodo, ódio, tristeza, etc. Além disso, os aprendizes devem completar com as expressões linguísticas utilizadas para expressar sentimentos. Pode-se perceber na proposta da atividade intercultural da Unidade 5 (ver figura 5) que não há relações interculturais nem condições para que os professores de ELE adaptem a atividade para a abordagem intercultural. Nesse sentido, os autores do livro usam a interculturalidade como pretexto para reforçar o uso meramente de expressões linguísticas.

Figura 5: Atividade intercultural 5

Intercultura

5. ¿Qué es lo que más te molesta, te fastidia, odias... de esta lista? Puntúa del 1 al 10 las siguientes situaciones y complétalas con la expresión negativa que exprese la intensidad adecuada.

Ejemplo: *No soporto que toquen mis cosas.*

- ☐ que toquen mis cosas.
- ☐ hablar con la gente mientras están mandando wasaps (WhatsApp).
- ☐ que la gente no sea sincera.
- ☐ que la gente coma palomitas en el cine.
- ☐ que la gente no respete la cola del supermercado.
- ☐ que me interrumpen cuando hablo.
- ☐ que me toquen cuando me están hablando.
- ☐ quedar con alguien y que llegue tarde.
- ☐ que hagan mucha publicidad en la televisión.
- ☐ que la gente no ceda el asiento en el transporte público.

5.1. Poned en común vuestras respuestas. ¿Coincidís en algunas? ¿Cuáles creéis que pueden ser de mala educación en España? ¿Y en tu país? Explicad las diferencias culturales.

Fonte: García et al. (2016)

As análise das atividades elencadas nesta análise revelam um tratamento superficial da interculturalidade, que muitas vezes se apresenta de forma implícita e não estruturada. Essa constatação se alinha à crítica de Byram e Fleming (2009), que destacam que a aprendizagem de idiomas deve promover uma compreensão mais profunda da cultura do outro, estimulando a competência intercultural dos aprendizes. No entanto, o material analisado parece não seguir adequadamente essa orientação.

Na Atividade 1, que propõe a escrita de uma anedota com situações interculturais, observa-se uma abordagem potencialmente produtiva para a reflexão sobre diferenças culturais. Entretanto, a falta de diretrizes claras para direcionar os alunos na construção de relatos verdadeiramente interculturais limita seu potencial pedagógico. De acordo com Hall (1997), a cultura é compreendida como um sistema compartilhado de significados, e

para que essa atividade contribua efetivamente para a aprendizagem intercultural, é necessário que os alunos sejam orientados a identificar e refletir sobre esses significados de maneira crítica e contextualizada.

A Atividade 2, que envolve uma conversa entre mãe e filho através de videoconferência, representa uma oportunidade perdida de exploração da interculturalidade. Embora o diálogo aborde a mudança de um espanhol para o Chile, a abordagem não favorece uma reflexão crítica sobre as diferenças culturais entre os dois contextos. Segundo Geertz (2001), a cultura é um sistema simbólico que orienta as interpretações dos indivíduos sobre o mundo. Nesse sentido, a atividade poderia ser aprimorada ao incluir questionamentos que levem os alunos a identificar, interpretar e discutir as diferenças culturais presentes na comunicação entre os personagens.

A Atividade 3, que propõe a discussão sobre comportamentos sociais e costumes da Espanha, se aproxima mais de uma prática intercultural efetiva. A comparação entre costumes espanhóis e brasileiros permite uma reflexão sobre as diferenças culturais, mas carece de um direcionamento metodológico mais estruturado. Como ressaltam Byram e Fleming (2009), é fundamental que a aprendizagem intercultural promova um processo cognitivo que envolva tanto a percepção crítica da cultura do outro quanto a da própria cultura do aprendiz. Nesse sentido, o papel do professor torna-se essencial para orientar essa análise e evitar interpretações estereotipadas ou superficiais.

Por fim, a Atividade 5, que trata da expressão de sentimentos, é uma das que menos favorece a interculturalidade. A proposta limita-se à prática de expressões linguísticas relacionadas aos sentimentos, sem inserir elementos que promovam a compreensão das diferenças culturais no modo como diferentes sociedades expressam emoções. Uma abordagem mais adequada exigiria, conforme o modelo de competência intercultural de Byram (2002), que os aprendizes fossem incentivados a relacionar essas expressões linguísticas com seus contextos socioculturais e compreender as diferenças entre as culturas de forma crítica.

De maneira geral, as atividades analisadas mostram-se insuficientes para a promoção de uma aprendizagem intercultural significativa. Embora o material didático apresente elementos com potencial para tal abordagem, eles não são plenamente explorados. Cabe, portanto, ao professor suprir essas lacunas, realizando adaptações metodológicas que favoreçam a cons-

trução do pensamento crítico dos alunos sobre a diversidade cultural. Além disso, a orientação docente deve promover a consciência de que a interculturalidade envolve um processo dinâmico e complexo, como apontam Hall (1997) e Geertz (2001), em que as culturas são entendidas como sistemas vivos, repletos de significados e em constante transformação.

4.5 DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES-MONITORES DO PROJETO DE EXTENSÃO CURSOS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS (CLE)

A seguir apresenta-se o questionário aplicado com professores do nível intermediário 1 de língua espanhola do projeto de extensão CLE e algumas das respostas deles. Destaca-se que o questionário era composto por 5 perguntas abertas, no entanto, para este recorte, delimitaram-se apenas em 2 questões³ referentes ao material didático levando em consideração os objetivos e a metodologia aqui apresentados.

Quadro 2: Questionário aberto aplicado aos professors-monitores

1. Como você avalia a proposta metodológica do livro Nuevo Prisma para alunos brasileiros?	
Informante 1	“Ela não se encaixa 100% na nossa realidade, mas é excelente para não nativos que estão morando na Espanha”
Informante 2	“A metodologia do livro é razoável. De maneira geral, trabalha muito mais aspectos gramaticais que comunicativos ou culturais”.
Informante 3	“O livro didático adotado pelo Projeto para os módulos do curso de língua espanhola é bom. No entanto, deixo algumas tarefas de lado no momento das aulas, porque demandam tempo. O fato de o livro abordar muita gramática dificulta a interação na sala de aula”.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

3. As outras questões, a título de amostra, consistiam em:

1. Como você avalia a proposta metodológica do livro Nuevo Prisma Fusión para alunos brasileiros?
2. Quais são as adequações metodológicas realizadas por você para atender às especificidades dos alunos do CLE?
3. Com respeito à interculturalidade, como o livro Nuevo Prisma Fusión desenvolve essa competência?
4. Quais as dificuldades encontradas por você para ministrar aulas pelo livro Nuevo Prisma Fusión?
5. Quais os recursos utilizados para enriquecer as aulas de espanhol no Projeto CLE?

Perante as respostas obtidas, fica evidente que os professores-monitores levantaram críticas relacionadas à proposta metodológica do livro e às dificuldades encontradas no desenvolvimento das aulas com o uso desse material. As principais críticas referem-se ao foco predominante na abordagem gramatical, em detrimento de uma metodologia comunicativa que promova efetivamente a interação entre os alunos em sala de aula. Ainda assim, é importante ressaltar que o material dispõe de textos motivadores que estimulam a conversação sobre os temas propostos em cada unidade, além de incluir seções voltadas para a abordagem intercultural e o trabalho cooperativo, aspectos que podem favorecer a interação pedagógica.

Por outro lado, algumas respostas indicam que o livro adotado no projeto CLE apresenta uma metodologia considerada satisfatória por determinados professores-monitores. Esses aspectos positivos incluem a presença de textos motivadores que promovem a conversação e uma tentativa, embora limitada, de integrar atividades interculturais. Além disso, os participantes da pesquisa reconhecem que o material oferece recursos que podem ser aproveitados para estimular discussões culturais e favorecer a interação entre os alunos. Portanto, embora o material didático apresente limitações, ele também oferece potencialidades que podem ser melhor exploradas na prática pedagógica em sala de aula.

Quadro 3: Questionário aberto aplicado aos professores-monitores

2. Com respeito à interculturalidade, como o livro Nuevo Prisma desenvolve essa competência?	
Informante 1	“Sim, mas de maneira limitada. Como falado acima, o livro está direcionado para uma realidade onde o estudante vive na Espanha. Dessa forma, muito será falado sobre aspectos culturais quase sempre apenas dessa região. Somente algumas vezes outros países de fala hispana serão mencionados muito timidamente. Cabe aos professores essa tarefa de relacionar às culturas que estão mais próximas às nossas”
Informante 2	“Em partes. Observo que o livro didático do projeto propõe a interculturalidade por meio de simples perguntas e não de forma detalhada, contextualizada”
Informante 3	“Não vejo a interculturalidade 100% no livro didático. Percebo que muitas vezes a interculturalidade está nas páginas finais do livro, onde o tempo “Grupo Cooperativo” permite essa abordagem. A meu ver é bem superficial e não contempla a realidade sociocultural dos alunos de espanhol”.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Ao analisar as respostas dos informantes, está evidente que os professores-monitores consideram que o livro *Nuevo Prisma* aborda parcialmente a interculturalidade em razão de não haver atividades que estabeleçam uma relação entre a cultura espanhola e a cultura brasileira. No entanto, há atividades no livro que estabelecem relações entre a Espanha e o Chile e trazem questões culturais de países hispanofalantes como o Peru e Cuba.

Não se pode negar que o livro *Nuevo Prisma Fusión* não tenha abordagem intercultural, pois as propostas de atividades sugeridas pelo material são genéricas e podem ser aplicadas para qualquer estudante estrangeiro aprendiz de língua espanhola. Desse modo, o papel do professor é de estabelecer as relações interculturais com a cultura dos aprendizes, com atividades de expressão oral, compreensão leitora e expressão escrita, para que eles possam reconhecer as similitudes e as diferenças entre as culturas e passem, portanto, a compreender que não há cultura superior a outra nem sociedade sem cultura.

Especificamente no ensino da língua espanhola, é possível abordar a coexistência de línguas em países hispanófonos, como o guarani (Paraguai), o quéchua (Peru), o mapuche (Chile), o galego (Galícia/Espanha), o catalão (Catalunha/Espanha), o aimará (Bolívia), o wayú (Colômbia) e o euskera (País Basco/Espanha), evidenciando a riqueza plurilíngue hispânica.

5. ASPECTOS CONCLUSIVOS

Os resultados deste estudo demonstram que, embora a abordagem intercultural no ensino de ELE seja uma proposta promissora, ela ainda enfrenta desafios em sua implementação efetiva no contexto do Projeto de Extensão CLE. A análise do material didático evidenciou que, apesar da presença de elementos culturais, muitos deles são apresentados de forma superficial, sem promover uma reflexão aprofundada sobre as relações interculturais, como preconizam Byram e Fleming (2009) e Geertz (2001).

O questionário aplicado aos professores-monitores revelou uma percepção generalizada de que o material didático não contempla plenamente a diversidade cultural e as especificidades dos aprendizes brasileiros. Entretanto, os professores-monitores têm conseguido, em certa medida, realizar adaptações e criar estratégias que tornam as aulas mais significativas, promovendo uma interação intercultural mais efetiva.

Um dos principais desafios identificados é a ausência de diretrizes explícitas sobre como abordar a interculturalidade em sala de aula, o que reforça a necessidade de formação continuada para os professores e do desenvolvimento de materiais que integrem, de maneira mais estruturada, a perspectiva intercultural. Nesse sentido, torna-se essencial proporcionar aos docentes recursos que os auxiliem na condução de atividades interculturais significativas e contextualizadas, considerando as orientações teóricas de autores como Hall (1997) e Byram (2002).

Conclui-se, portanto, que a abordagem intercultural no ensino de ELE necessita ser explorada e aprofundada tanto no material didático quanto na prática docente. Para que isso aconteça, é fundamental sensibilizar professores e elaboradores de materiais sobre a importância da interculturalidade no ensino de línguas. Além disso, é imprescindível elaborar metodologias que favoreçam a compreensão e a valorização da diversidade cultural, de forma a proporcionar um ensino de línguas mais significativo, reflexivo e alinhado às necessidades reais dos aprendizes.

6. REFERÊNCIAS

BYRAM, M., GRIBKOVA, B. e STARKEY, H. **Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers**. Strasbourg, France: Council of Europe, 2002. Disponível em: <https://rm.coe.int/16802fc1c3>. Acesso 18 mar. 2025

BYRAM, M.; FLEMING, M. **Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas**. Madrid: Editorial Edinumen, 2009.

CABRERA GONZALEZ, Ada Caridad; BARREIRO PEREZ, Laura María. La interculturalidad en la enseñanza-aprendizaje del español para estudiantes no hispanohablantes. **RP (Online)**, La Habana, v. 9, n. 3, p. 434-446, dez. 2021. Disponível em: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-30422021000300434&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 30 jan. 2025.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petropòlis: Vozes, 2014.

CONSELHO DA EUROPA. **Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação**. Tradução de Ins-

tituto Cervantes. 2. ed. Porto: Edições Asa, 2020. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf. Acesso em: 15 out. 2023.

DEARDORFF, D. K. **The SAGE Handbook of Intercultural Competence**. Sage, 2009.

GARCÍA, Sandra, et al. **Nuevo Prisma Fusión Niveles B1 + B2**: Curso de español para extranjeros. Libro del alumno. Madrid: Editorial Edinumen, 2016.

GEERTZ, C. **La interpretación de las culturas**. Barcelona: Gedisa, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4a ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomás Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

HOLLIDAY, A. **Understanding Intercultural Communication: Negotiating a Grammar of Culture**. Routledge, 2013.

LETELIER, P. **La competencia intercultural en la clase de ELE**. In: Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 2020. p. 525-537. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/29/29_0037.pdf. Acesso em: 16 mar. 2025.

LIMA JUNIOR, E. B.; OLIVEIRA, G. S.; SANTOS, A. C. O. et al. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos Fucamp**, v. 20, n. 44, p. 36-51, 2021. Disponível em: <https://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/download/2356/1451>. Acesso em: 18 mar. 2025.

LOSS, Adriana Salete. Rompendo os muros escolares. **Dialogia**, [S. l.], n. 30, p. 147–156, 2018. DOI: 10.5585/dialogia.N30.8774. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/8774>. Acesso em: 19 mar. 2025.

MEYER, M. **Developing transcultural competence: Case studies of**

advance foreign language learners. In: BUTJES, D.; BYRAM, M. (org.). Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education. Clevedon: Multilingual Matters, 1991. p. 136-158.

OLIVEIRA, Carlos Rodrigo de. **O ensino de espanhol em um curso de Letras EaD: uma análise a partir da perspectiva da interculturalidade.** 2017. 144 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Florianópolis, 2017.

UMA DISCUSSÃO TEÓRICO-ANALÍTICA DE UM TRABALHO ANTIRRACISTA EM UM PROJETO ESCOLAR SOBRE CULTURA AFRO NA PREFEITURA DE GOIÂNIA, GO

Luiz Martins de Lima-Neto

Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME de Goiânia)

INTRODUÇÃO

Em 2003, o então presidente Lula, em seu primeiro mandato, sancionou a Lei 10.639, que trata da obrigatoriedade do trabalho pedagógico em torno da temática História e Cultura Afro-Brasileira, de maneira transversal, no currículo escolar oficial. Já em 2008, durante o seu segundo mandato, o presidente sancionou a Lei 11.645, a qual altera a primeira, incluindo a história e a cultura indígena. Obviamente, tais leis reverberaram nos demais níveis de governo, de modo que, em 2023, recebemos, na Prefeitura de Goiânia, Goiás, a orientação de que um dos Projetos Complementares oferecidos pelas escolas desse município deveria necessariamente contemplar a temática já mencionada (Goiânia, 2023a). Especificamente nas escolas de tempo integral da cidade, tais Projetos visam a complementar o currículo escolar comum, fazendo parte do que chamamos de Núcleo Diversificado. O objetivo é

diversificar, aprofundar e enriquecer os conhecimentos trabalhados nos componentes curriculares, por meio de metodologias lúdicas, criativas, prazerosas, diversificadas, significativas, que atendam aos interesses e necessidades dos estudantes. (Goiânia, 2023a).

Foi também em 2023, mais precisamente no segundo semestre do ano letivo, que assumi a função de trabalhar o Projeto Escolar na escola onde lecionava, a Escola Municipal GO-04. Devido ao ofício supracitado, bem

como aos meus próprios conhecimentos acadêmicos sobre *raça* (Lima-Neto, 2017; 2022; 2023), um dos quais foi produzido na própria Prefeitura de Goiânia (Lima-Neto, 2023), fiquei a cargo da condução do Projeto Escolar *Cultura Afro e Indígena Brasileira: Somos Iguais, mas Diferentes, e Isso É Maravilhoso*, um projeto escrito pela coordenação da escola e revisado por mim. O Projeto Político-Pedagógico da escola já previa a escrita desse Projeto, como podemos ver a seguir, porém nunca havia sido realizado, de fato, na escola até aquele momento:

o presente [PPP] tem como objetivo principal desenvolver a linguagem oral das crianças [...] através de [...] um momento de conhecer outras culturas, tais como: a cultura afro-brasileira e africana e a cultura indígena. (Goiânia, 2023b).

O trabalho se desenvolveu com todas as turmas da escola, portanto, com crianças de 6 a 10 anos de idade, do 1º ao 5º ano, duas vezes por semana, em aulas de 55 minutos cada. Havia 84 alunas/os na escola e apenas uma turma de cada ano escolar. A escola se localiza nos arredores do município de Goiânia, Goiás, praticamente na zona rural.

Devido à complexidade das duas culturas abarcadas pelo curso, decidi, como professor responsável pelo curso, focar durante todo aquele semestre na cultura africana e abordar a cultura indígena, no semestre seguinte, em 2024. Assim, todas as atividades que serão apresentadas e discutidas neste texto têm como foco a cultura africana. Além disso, pensei num primeiro momento em abordar várias questões que poderiam ser levantadas no Projeto; porém, o objetivo era trabalhar as questões a serem enfocadas com profundidade, assim como um trabalho crítico de fato demanda (Pessoa; Urzêda-Freitas, 2012), a sequência de atividades girou em torno de um único ponto da ementa, a saber: “Vestuário e hábitos alimentares do povo negro e dos povos originários brasileiros” (Goiânia, 2023b).

Metodologicamente, creio que podemos caracterizar este estudo como etnográfico, pois, além de se encaixar perfeitamente no argumento de que uma investigação nesse paradigma de pesquisa dura mais de um ano (o estudo perdura até os dias de hoje, com novas/os professoras/es ministrando o curso¹), procuro dar significado aos eventos que acontecem

1. Ficou estabelecido por mim, quando era professor do curso, que em todos os primeiros semestres dos anos letivos, trabalharia com enfoque na cultura indígena e no segundo, a cultura

de maneira sistemática, em meio à complexidade do contexto sociocultural pesquisado (Blommaert, JIE; 2010; Geertz, 2012; Hymes, 1980). No que tange especificamente à discussão dos dados gerados, relato as atividades realizadas à luz de teorias críticas, decoloniais e pós-humanistas, sobre o ensino de línguas adicionais. Valho-me dessas teorias, pois sou primeiramente o professor de Inglês da escola. Em termos de material empírico, faço uso das minhas próprias memórias como professor atuante, dos cadernos dos alunos e das suas produções artísticas (desenhos e demais produções).

É certo que todo esse trabalho pode ser vinculado aos estudos educacionais sobre os Direitos Humanos, pois, segundo Oliveira (2010, p. 142), esse tipo de educação

parte da premissa de que é possível a constituição de uma sociedade mais justa. Ou seja, é possível construir uma sociedade que reconheça a diversidade como componente indissociável das relações sociais.

Além disso, como nos lembra Gadotti (2012, p. 15), baseado em Freire, toda educação é política, e todo tipo de educação, formal (especialmente na escola pública) ou não formal, deve estar sempre ligada “à aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos e à participação em atividades grupais, sejam adultos ou crianças”, incluindo, especificamente neste caso, os direitos raciais e às discussões sobre racismo. Desse modo, toda e qualquer disciplina escolar é chamada a enfrentar os desafios da construção de uma escola cidadã e plural, a ajudar a construir pensamento crítico e a trabalhar os problemas sociais em busca de uma melhor compreensão deles.

Numa linha de pensamento similar, mas no que se refere especificamente à *colonialidade do ser*, Maldonado-Torres (2007) explica que as relações coloniais de poder deixaram marcas profundas não apenas nas áreas da autoridade, sexualidade, conhecimento e economia, por exemplo, mas também na compreensão geral sobre o próprio ser. A colonialidade, que, segundo Edgar Lander (2005), é o grande conjunto discursivo hegemônico moderno, invisibiliza e desumaniza os sujeitos coloniais racializados e sexualizados. É nessa medida que a categoria de análise *gênero* também

afro, a fim de podermos celebrar festiva e criticamente (FERREIRA, 2007) as datas comemorativas que representam ambas as culturas focalizadas no Projeto: o Dia dos Povos Indígenas, em 14 de abril, e o Dia da Consciência Negra e de Zumbi dos Palmares, em 20 de novembro.

permeia a discussão feita aqui, de maneira a dar suporte à compreensão dos fenômenos enfocados.

A DISCUSSÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS

A primeira atividade desenvolvida com todas as turmas da escola, logo no primeiro dia de aula do curso, foi a explanação acerca da justificativa legal do projeto. Enquanto professor que encabeça o projeto, fiz questão de explicar que a idealização do curso não partia de mim mesmo, mas sim de uma necessidade, primeiramente, social de os alunos discutirem sobre racismo e, em segundo lugar, de uma necessidade legal. Foram-lhes apresentadas a Lei 10.639 e a Lei 11.645 e, então, lhes explicado que deixar de trabalhar com questões relacionadas à influência e à importância das culturas africana e indígena na cultura brasileira nas escolas do nosso país seria um crime, uma vez que a lei fala da *obrigatoriedade* do ensino desses tópicos, em todas as escolas do país. Foi salientado, entretanto, que, apesar de mais de duas décadas de criação da primeira dessas duas leis, muitas escolas ainda se omitem na sua aplicação. Por fim, ainda nessa primeira discussão foi aproveitado o ensejo para “enegrecer”² a conceito de racismo, o qual as/os alunas/os aparentemente conheciam, mas não com profundidade. Foi-lhes apresentada a seguinte definição: o racismo é uma *estrutura social* que sustenta as relações humanas, uma plataforma a partir da qual enxergamos o mundo, uma piscina inescapável onde escolhemos deixar o nosso pé apenas ou nadar de braçada (D’Ávila, 2018).

O relato mais marcante com relação a essa primeira atividade tem a ver com a repetição do que era o racismo por parte das/os alunas/os, a partir da definição que lhes foi dada. Por mais que muito se critique a mera repetição das ideias no processo de ensino e aprendizagem, entendo, a partir de Jacques Derrida (1988), que o signo linguístico só existe na e por meio da sua repetição e que, em toda repetição, sempre há algo de novo. Assim, entendemos que a repetição do que o racismo é, segundo a

2. Num jogo de palavras, neste texto, uso o termo “enegrecer” e os seus derivados, em vez de “esclarecer”, pois acredito que, no que concerne às questões de raça e etnia no Brasil, o que precisamos é de “enegrecer” a discussão e não de “esclarecê-la”, sobretudo se nos lembrarmos do passado eugenista do País (Ferreira, 2007), quando se procurou clarear a nossa população para que se tornasse um país desenvolvido, segundo o olhar colonial, na qual a raça negra é inferior à raça branca.

perspectiva teórica utilizada, se constituiu como um primeiro passo para a compreensão ou apreensão mais madura do que seja a estrutura social do racismo.

A segunda atividade desenvolvida foi a da coloração da “capinha” da matéria do nosso projeto. Mantendo a ação comum das pedagogas da escola, que compõem as capinhas das matérias estudadas com personagens da Turma da Mônica, decidi manter a prática, mas agora *incluindo* dois personagens racializados: a personagem Milena, personagem negra, e o personagem Papa-Capim (ainda que o próprio nome do personagem seja este-reotipante), personagem indígena. ³Basicamente, *problematizei* o famigerado “lápiz cor de pele”, apontando para a *naturalização* do racismo cotidiano, o qual nos leva a eleger um único tom de pele como o existente, o correto, o bonito. Para Pennycook (2012), a melhor definição de problematizar é trazer questões relacionadas à linguagem, aos discursos e às identidades para o plano de frente. A seguir, apresentamos dois resultados empíricos das “capinhas” produzidas por uma aluna e por um aluno:

Figura 1. Resultado da atividade de coloração dos personagens da capinha do projeto, produzido por uma aluna participante



Fonte: caderno do Projeto (2023)

Figura 2. Resultado da atividade de coloração dos personagens da capinha do projeto, produzido por um aluno participante



Fonte: caderno do Projeto (2023)

3. Milena, uma personagem feminina, e Papa Capim, um personagem masculino, não foram escolhidos a compor a “capinha” do projeto despropositadamente, mas sim com a finalidade de equiparar os gêneros do desenvolvimento da atividade. Pelo mesmo motivo, a equidade dos gêneros figurará também neste relatório no uso das produções a serem analisadas no decorrer do texto. Portanto, quando possível, os trabalhos de uma aluna e de um aluno.

Tal atividade se mostrou muito interessante, porque problematizou pela primeira vez na vida das/os nossas/os estudantes a ideia de que existe um tom de pele único, correto, belo, e, por sua vez, consequentemente, a ideia de que desconsidera e desvaloriza a diversidade racial de um país tão racializado quanto o Brasil. O Brasil é o país com o maior contingente de população negra do mundo, fora da África. Numa visão pós-humanista e racial, pintar os personagens, tendo em vista os lápis marrons, beges, amarelados, amarronzados etc., é tirar do ostracismo social a negra e o negro, em todos os seus matizes de cores, e, enfim, fazê-los emergir no mundo a partir das nossas intra-ações, isto é, a partir das nossas ações linguísticas, pois cores são signos linguísticos. São essas ações linguísticas que nos fazem humanos e não humanos (Murris, 2016). Como já bem nos ensinou Maldonado-Torres (2007), é nas nossas ações linguísticas cotidianas que *colonizamos* os seres, invisibilizando e desumanizando-os devido às suas cores e gêneros.

As reações mais significativas que merecem ser compartilhadas aqui, com relação a essa segunda atividade, dizem respeito às expressões faciais de surpresa, espanto e silêncio das/os alunas/os, ao serem alertadas/os de que não há apenas um “lápis cor de pele” e de que há uma variedade de cores que podem e devem assumir esse papel. Isso é *diversidade* (Gadotti, 2012; Oliveira, 2010), mesmo que por meio de uma atividade simples como a descrita.

No caso da coloração específica do personagem Papa-Capim, mostrei imagens de indígenas brasileiros reais, com o auxílio da internet. Nossa preocupação em fazer isso se deu não apenas para que os nossos alunos vissem pessoas indígenas, tal como nos termos já citados por Murris (2016), isto é, não apenas para que elas/es fizessem emergir essa população nas suas intra-ações que criam o humano e o não humano de maneira mútua, mas também para que as diferenças entre as cores de pessoas de origem africana e pessoas de origem indígena brasileira fossem salientadas. Daí o tom de pele avermelhado na pintura do personagem em foco.

A terceira atividade desenvolvida girou em torno do resgate de cantigas de roda e de brincadeiras de origem africana, mas que, devido principalmente ao apagamento da influência da cultura negra no dia a dia das/os brasileiras/os, são ignoradas pela maioria da nossa população. Desse modo, cantigas, tais como: “Foi na loja do mestre André”, “A barata diz que tem” e

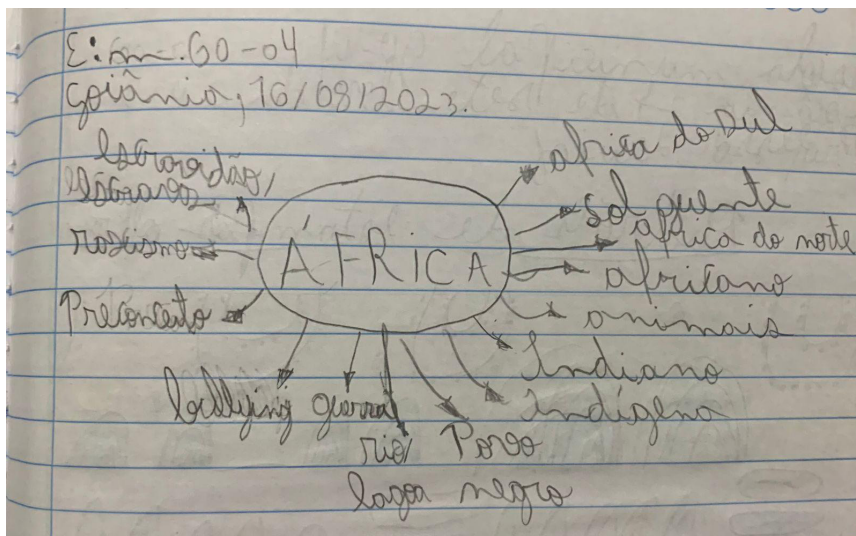
“Fui no Tororó beber água e não achei” foram escutadas e performadas em sala. Além disso, conhecemos e brincamos de várias brincadeiras de origem africana, tais como “Terra e Mar”, “Matacuzana” e “Salta Feijão”. No caso específico das cantigas de roda, a justificativa do seu resgate se dá principalmente por serem cantigas que nasceram dentro das religiões de matriz africana e que, exatamente por esse motivo, são *embranquecidas* devido ao seu processo de *demonização*. Já no que diz respeito às brincadeiras, a intenção foi chamar a atenção das/os alunas/os para as atividades pedagógicas que viriam depois, mas também ampliar o seu repertório de brincadeiras. Um vídeo em que apareço performando as cantigas de roda com as/os alunas/os, bem como brincando das atividades acima mencionadas, pode ser apreciado na página do Instagram da escola.⁴

Quase não é preciso dizer como tal atividade gerou prazer nas/os alunas/os participantes, justamente por ser uma atividade lúdica e divertida, isto é, própria para elas/es enquanto crianças. Além disso, uma identificação imediata entre o Projeto e essas crianças foi construída. Tal identificação pode ser percebida até hoje, mesmo um ano depois do início das atividades, uma vez que elas pedem frequentemente para que brinquemos dessas brincadeiras nas nossas aulas e uma vez que, espontaneamente, elas brincam dessas brincadeiras nos seus minutos de pausa. Ademais, durante a realização desta atividade em particular, foi frequentemente, foi salientado como as crianças africanas sabem se divertir bem. Isso a fim de chacoalhar um pouco os estereótipos que temos das crianças africanas sempre famintas ou doentes. No entanto, a questão dos estereótipos em torno do continente africano foi melhor trabalhada na quinta atividade.

A realização de um *brainstorming* acerca da palavra *África* foi a quinta atividade realizada dentro do projeto aqui apresentado. Escrevi a palavra “África” no quadro e, a partir dessa palavra, discutimos as palavras-ideias subsequentes, ditas pelas/os estudantes, conforme mostrado na foto a seguir:

4. Para apreciação do vídeo das cantigas e das brincadeiras de origem africana performadas/realizadas, clique aqui: <https://www.instagram.com/p/CwqgnanxBM5/?igsh=cncxOTUydkxdXly>

Figura 3. Foto do *brainstorming* acerca da palavra “África” realizado em uma das turmas da escola



Fonte: caderno do Projeto (2023).

Segundo Hoelzle (2016), ideias e identidades engessadas e cristalizadas devem ser desestabilizadas no contexto de ensino e aprendizagem (de línguas), pois é discursivamente que as próprias ideias e identidades são criadas. Além disso, para a escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2010), estereótipos devem ser quebrados, pois são histórias únicas que nos levam a simplificar histórias complexas, assim como fazemos com o continente africano, ao imaginá-lo sempre subdesenvolvido, doente e faminto. De acordo com a autora, tais ideias podem até fazer parte do que é a África, mas não totalmente. Este continente também é tecnologicamente desenvolvido, também é composto por pessoas saudáveis e também é rico em alimentos.

Foi nessa perspectiva que reafirmei, enquanto professor atuante, a ideia presente na Figura 3, acima, “Sol quente”, expressa por alguma aluna ou algum aluno em uma das turmas da nossa escola. Foi nessa perspectiva, inclusive, que reforcei tal ideia, falando do Deserto do Saara, o maior deserto do mundo, localizado no continente africano. Todavia, foi também nessa perspectiva que mostrei uma África urbanizada e metropolitana às discentes e aos docentes, com o auxílio da internet. Semelhantemente, reconheci

a “escravidão” como um processo que marca o continente africano, mas não me limitei a explicar que o continente é apenas isso, isto é, expliquei também que é um continente de muitas alegrias e de coisas boas a serem lembradas, um continente de rainhas e reis.

A sexta atividade conduzida com as/os alunas/os se caracterizou como uma atividade de desenho, na qual lhes foi pedido que, com base em todo o repertório socio-histórico que já possuíam, desenhassem como elas/es imaginavam que uma africana ou um africano se vestia. Essa atividade foi planejada como meio de verticalizar o ponto da ementa escolhido para ser focalizado no decorrer do semestre, como já mencionado no início deste capítulo, além de ter se caracterizado como a primeira subatividade, por assim dizer, dentro de uma sequência maior de atividades, cujo objetivo final era a confecção das *bonecas abayomi*.

Tais bonecas são confeccionadas através de nós dados em pedaços de pano e remontam à triste história das mães negras escravizadas no período colonial, as quais, durante sua viagem dentro dos navios negreiros rumo às Américas, rasgavam pedaços de pano das suas próprias roupas, a fim de produzir bonecas para as suas filhas e seus filhos, com o intuito de amenizar o sofrimento daquelas condições precárias em que se encontravam e de manter um pouco da humanidade infantil de suas crianças. “Abayomi” significa “encontro especial” em iorubá, uma das centenas de línguas africanas existentes, e as bonecas são nomeadas assim justamente por conta dos nós através dos quais são criadas. Tal história foi emocionadamente contada às estudantes e aos estudantes antes do início da confecção das nossas próprias bonecas.

Como resultado da atividade sobre como as/os africanas/os se vestem, os trabalhos realizados pelas/os alunas/os foram basicamente divididos em duas categorias de análise, a saber: *vestimentas ocidentais* e *vestimentas tipicamente africanas*. A seguir, nas Figuras 4 e 5, dois trabalhos representativos dessas duas categorias de análise. Tal categorização foi feita, como explicado às/aos estudantes, porque revela, com base em princípios científicos, dados importantes sobre as nossas compreensões em torno do continente africano. A primeira informação que pude detectar foi a de que muitas/os alunas/os representaram o povo africano como pessoas que se vestem tal como elas/es mesmas/os se vestem, isto é, como pessoas ocidentais se vestem: camiseta, calça jeans, tênis etc. A segunda informação, por sua vez,

nos mostrou que há uma outra corrente de pensamento no que concerne à compreensão de como o povo africano se veste, a de que elas/es são o Outro, portanto, *diferentes* (Hall, 2000), e, portanto, que elas/es se vestem de uma maneira, segundo a sua própria cultura, “como um africano e uma africana tipicamente se vestiriam”, isto é, com túnicas (mesmo homens), turbantes, roupas com estampas bem coloridas e bonitas etc.

Figura 4. Vestimentas ocidentais



Fonte: produção artística (2023)

Figura 5. Vestimentas tipicamente africanas



Fonte: produção artística (2023)

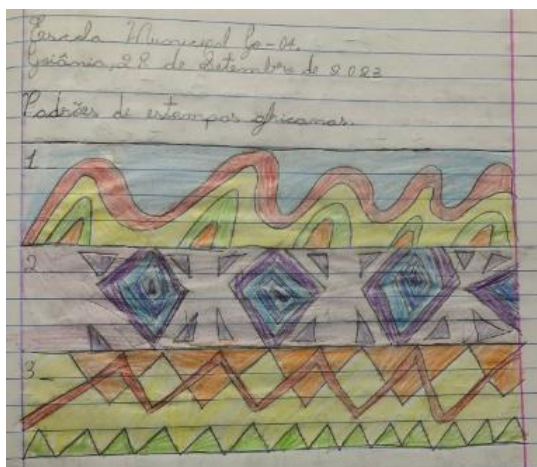
O melhor desenho produzido, não por estar “certo ou errado” (isso foi explicado às/aos alunas/os), foi um desenho de um aluno que representou o seu africano com uma espécie de túnica de pele de animal e um adorno vermelho no centro da testa, a Figura 5. Isso porque, assim como foi discutido com as/os estudantes, ao mesmo tempo em que o aluno conseguiu enquadrar bem o corpo focalizado dentro do espectro da vestimenta tipicamente africana, alguns aspectos, tais como o cabelo (um cabelo meio black power), pelo menos ao meu ver, juntamente com todos os outros elementos utilizados, apontavam para uma percepção da cultura africana como uma cultura primitiva. Resumidamente, o africano se assemelhou em alguma medida à figura do “homem das cavernas”. Dessa forma, como

já dito, não se quis apontar os erros e os acertos dos trabalhos, mas problematizar as informações que os compunham, uma vez que não revelavam a cultura focalizada, mas sim *nos* revelavam a nós mesmos/as, a partir do olhar que nutríamos com relação ao Outro.

Após essa atividade pré-produção das bonecas abayomi, assistimos a um vídeo sobre vestimentas africanas. Essa se tornou a segunda subatividade cujo foco final era a produção das bonecas abayomi. O ponto alto dessa subatividade girou em torno do fato de que muitos homens africanos se vestem com roupas que, segundo um olhar ocidental, se assemelham muito a uma saia, uma peça de roupa altamente feminilizada dentro das culturas ocidentais. Tal questão foi focalizada, a fim de *queerizar* a sala de aula, no sentido de estranhar aquilo que nos é comum, como nos sugerem fazer autoras/es educacionais que trabalham com a teoria *queer*, sendo Louro (2004) um grande exemplo. Nesse momento, inclusive, foi explicado que, na História da humanidade, na maior parte do tempo, homens se vestiam com espécies de vestidos e que até mesmo Jesus o fazia (Lima-Neto; Sousa, 2022). Tudo isso, a fim de chacoalhar as ideias engessadas sobre alguns signos culturais e identidades, como nos convida a fazer a já citada Hoelzle (2016), bem como Pessoa em sua práxis pedagógica, enquanto formadora de professoras/es (Lima-Neto; Sousa, 2022). Desse modo, liguei às questões raciais as questões de gênero no trabalho desenvolvido, uma vez que as identidades são sempre *interseccionais* (Piscitelli, 2008), isto é, acontecem na confluência de opressões, de maneiras específicas, a depender das opressões em questão.

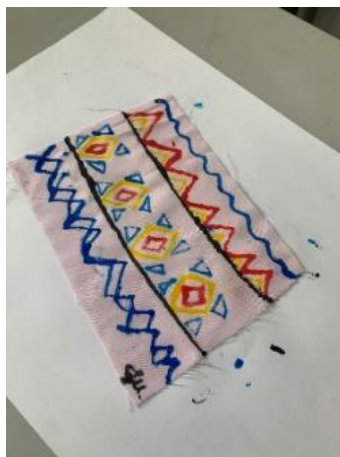
A terceira subatividade cujo fim era a confecção das bonecas abayomi foi o desenho de estampas de tecidos tipicamente africanos nos cadernos das/os alunas/os. Procuramos pelas estampas em questão, com o auxílio da internet, e as/os estudantes as reproduziram nos seus cadernos, como mostrado na Figura 6, a seguir. Isso lhes foi pedido, pois, posteriormente, elas/es tiveram que reproduzir tais padrões de desenho em pedaços de pano, com colas coloridas (Figura 7). Tais pedaços de pano foram utilizados para a confecção das roupinhas das bonecas abayomi, tal como mostramos nas Figuras 8 e 9. A intenção era que as/os alunas/os produzissem, desde o início, todo o material a ser utilizado para a confecção das bonecas e também que elas/es se *apropriassem* daqueles desenhos como herança da cultura africana que ajuda a compor a população nacional.

Figura 6. Desenho de estampas africanas no caderno de uma aluna



Fonte: caderno do Projeto (2023).

Figura 7. Desenho de estampas africanas em um retalho, feito por uma aluna ou por um aluno



Fonte: fotografia das atividades (2023).

Finalmente, chegamos à sétima atividade desenvolvida: a confecção das bonecas abayomi. Assistimos a um vídeo disponível no YouTube sobre a origem dessas bonecas e como são feitas, e logo depois partimos para a sua confecção. Às/Aos alunas/os foi distribuído um pedaço de pano preto, a partir do qual confeccionamos o corpinho das bonecas e, com os pedaços de pano estampados pelas/os alunas/os, fizemos as suas respectivas roupinhas. Como atividade final, expusemos as nossas bonecas em cartazes, em todas as salas de aula, a fim de não apenas incluir o corpo preto feminino nas nossas salas de aula, mas também a fim de valorizá-lo, uma vez que, conforme Djamila Ribeiro (2017), a mulher negra, tristemente, ocupa a última posição dentro da hierarquização das identidades sociais, justamente por ser negra e justamente por ser mulher: novamente, a questão da intersecção identitária na opressão específica.⁵

5. O lindo trabalho em torno da *confecção* das bonecas abayomi, em sua integridade, realizado em várias aulas, pode ser apreciado no link a seguir: <https://www.instagram.com/reel/Cy12ccwxpPr/?igsh=eVw0YThjeHY4NDVw>

Em suporte ao vídeo acima, trazemos algumas fotos das bonecas, enquanto produto final da sétima atividade:

Figura 8. A boneca abayomi enquanto um produto final da sétima atividade



Fonte: produção artística (2023).

Figura 9. O professor atuante com uma boneca abayomi na mão



Fonte: produção artística (2023).

Como dado relevante a ser compartilhado sobre a atividade com as bonecas abayomi, saliento a minha emoção ao contar, com a dramaticidade e a seriedade necessárias, a história das mães negras escravizadas que rasgavam as próprias roupas para devolver um pouco de dignidade e humanidade às/aos suas/seus filhas/os durante a diáspora africana. E o faço, pois, assim como faz D'Ávila (2018) com a sua própria filha, ao não lhe esconder e ao lhe contar sobre a parte triste e feia das revoluções e guerras ao redor do mundo, não podemos esconder a parte triste e feia da escravidão, enquanto processo socio-histórico que marca a história nacional e cujos efeitos sentimos até hoje. O intuito da fala dramática e séria sempre foi a *sensibilização* das/os alunas/os para o que foi feito com as/os nossas/os ancestrais, as/os quais construíram esse país, mas que ainda são as/os mais afetadas/os com as mazelas decorrentes do racismo estrutural. Como aponta Pâmela Carvalho (2024), professora de História que propõe ações

antirracistas na Favela da Maré, no Rio de Janeiro, a escravidão é um tema histórico sensível, pois atingiu as nossas avós, as nossas tias, isto é, pessoas com quem compartilhamos as nossas próprias histórias de vida e de afeto.

Uma curiosidade desta pesquisa que merece ser compartilhada é a de que os retalhos utilizados para a confecção das bonecas foram cedidos por uma amiga pessoal do pesquisador que é, ela mesma, uma mulher africana, a estilista Saturnina da Costa, natural de Guiné-Bissau.

Por fim, a última atividade desenvolvida como culminância de todo o projeto focalizado nesta discussão aconteceu no mês da Consciência Negra, o mês de novembro, quando realizamos a I Celebração do Dia da Consciência Negra na nossa escola. Nesse sentido, parece que conseguimos manter o equilíbrio ideal entre a seriedade de que precisamos para discutirmos questões sérias, tais como o racismo, durante as aulas, mas também a alegria de celebrarmos aspectos culturais importantes, tais como a dança, a música e a vestimenta dos povos marginalizados, neste caso específico, as do povo africano. Segundo Ferreira (2007), infelizmente, nas escolas, ainda focalizamos mais a celebração dos povos oprimidos do que discutimos seriamente as estruturas opressoras que nos constituem. Todavia, acreditamos que, até mesmo no momento de celebração, não nos esquecemos da seriedade que a questão racial no Brasil requer, uma vez que as apresentações de dança tinham um cunho crítico muito forte. O 1º e o 2º ano, por exemplo, se juntaram para dançar a música *Mama África*, de Chico César (1996), música essa que aponta para a realidade da maternidade negra brasileira⁶.

O 5º ano, por sua vez, performou a canção *A Mão da Limpeza*, de Gilberto Gil e Chico Buarque (1984). Tal canção denuncia o fato de que, apesar da abolição da escravidão no Brasil, o maior número de pessoas que trabalham na área da limpeza no País ainda é esmagadoramente negra. Infelizmente, dessa apresentação em específico não foi salvo nenhum registro.

Sem dúvidas, a apresentação que mais causou comoção entre as/os alunas/os foi a da canção *O Canto das Três Raças* (1976), interpretada pela saudosa Clara Nunes e performada pelas/os alunas/os do 3º ano. Elas/es amavam ensaiar e a coreografia era requisitada pelas/os alunas/os das

6. Para apreciação dessa apresentação, clique aqui: https://www.instagram.com/reel/C0SZb-ExrY_/?igsh=MWdybnpmG0xYzFiNg%3D%3D

outras turmas. Quando as/os alunas/os das demais salas se encontravam cansadas/os de ensaiar a própria dança, ensaiavam essa apresentação e demonstravam gostar muito. Para além das apresentações em si, em alguns ensaios, discutimos as letras das músicas e pudemos performar, com os nossos próprios corpos, os movimentos que representavam cada uma das ideias defendidas nas letras das canções⁷.

Como elementos que serviram para a celebração da cultura negra nas apresentações, enfatizamos a confecção de alguns tambores, construídos a partir de material reciclado, produzidos pela professora de Arte, juntamente com as/os discentes. Tais tambores compuseram a apresentação do 1º e do 2º ano, como podemos ver a partir de um dos links acima. Ademais, a professora, numa perspectiva interdisciplinar, ajudou na criação das coreografias, nos ensaios e na ornamentação das/os alunos para as apresentações, mantendo assim o aspecto interdisciplinar do trabalho antirracista previsto pelas leis citadas na Introdução.

Todavia, faz-se importante aqui problematizar uma apresentação: a da peça teatral do 4º ano. Isso, porque, devido aos princípios éticos que precisam ser nutridos em um estudo, não apenas os dados positivos precisam ser compartilhados e analisados. Trata-se da peça de teatro do livro infanto-juvenil *Menina Bonita do Laço e Vida*, de Ana Maria Machado (1996). Tal livro foi escolhido para ser trabalhado pela coordenação da escola, mas, pessoalmente, enquanto professor desenvolvedor das atividades, nunca gostei, de fato, desse livro. Mesmo assim, a fim de não ferir os meus próprios princípios éticos e morais, quis entender que a intenção da autora era a de valorizar o cabelo da mulher negra enquanto signo corporal alvo do racismo estrutural. Porém, a apresentação do professor pós-doutor José Humberto Rodrigues dos Anjos, da Universidade Federal de Goiás, no 10º Simpósio de Educação e Tecnologia, na Jornada de Formação dos Profissionais da SME, realizado no segundo semestre de 2024, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, realmente levanta algumas questões que precisam ser discutidas a respeito dessa obra literária.

Primeiramente, o professor, como resultado do seu último estudo, aponta que essa é a obra literária mais escolhida para se trabalhar ques-

7. A coreografia potente e uma parte da apresentação da canção performada pelo 3º ano podem ser apreciadas no link a seguir: <https://www.instagram.com/reel/C0SCiwBRg9g?igsh=MW56eGdyb2tzG80bA==>

tões raciais nas escolas, principalmente durante alguma semana do mês de novembro, o mês da Consciência Negra. Ele discute que isso acontece, porque tendemos a trabalhar com aquilo com que temos uma relação afetiva, isto é, a obra *Menina Bonita do Laço de Fita*, em muitos casos, fez parte da vida formativa da/o docente, e, porque tendemos a trabalhar com o que já conhecemos. Acontece que, de fato, tal obra, na minha visão, como professor que desenvolveu todo o trabalho discutido neste texto, não chega ao ponto crucial que merece ser discutido, que é o próprio racismo. O professor até explica que um dos critérios para a escolha contínua dessa obra literária, quando o objetivo pedagógico é trabalhar com questões raciais, é justamente a rima nas frases que compõem a história do livro, isto é, novamente, o racismo ou qualquer outra questão racial cede o protagonismo para o letramento instrumental. Ele, então, lança mão do conceito de *afrocentricidade* para sugerir livros literários escritos por pessoas negras, sobre questões negras, produzidos numa estética negra. Na sua visão, assim, estar-se-á trabalhando, de fato, as relações étnico-raciais nas escolas. Com esta problematização final, visto, tal como defende o próprio professor José Humberto, assumir o problema para não mais repeti-lo e assumir, tal como explica Carvalho (2024), que ninguém sabe tudo sobre questões sociais complexas, tais como a racial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como uma das conclusões às quais podemos chegar após a discussão das atividades antirracistas desenvolvidas, enfatizo a de que a máxima de Angela Davis, ativista negra norte-americana, “numa sociedade racista, não basta não ser racista, é necessário ser antirracista”, se concretiza preferencialmente na realização de atividades escolares que visam à conscientização das/os alunas/os sobre o racismo estrutural. Portanto, defendo, na esteira do pensamento de Carvalho (2024), que ações antirracistas dependem de ações menores anteriores, as quais podem ser enquadradas dentro do que temos chamado atualmente de *letramento racial*. Isto é, corroboro a ideia de que tais ações dependem, primeiramente, da nossa possibilidade de ler, interpretar e perceber o mundo a partir de uma ótica racializada.

Muitas/os defendem que o racismo acabará com a punição severa e adequada dos crimes de racismo, mas, se entendermos que o racismo

existe, sobretudo, no nível da *mentalidade*, entenderemos que a *educação* é o caminho para o “*enegrecimento*” das questões raciais no Brasil e que, portanto, a escola, principalmente a pública, é uma parceira fundamental dentro desse processo de *desconstrução* e de *conscientização dos direitos humanos* que todxs xs humanos merecem viver, tendo isso como a utopia necessária para se continuar trabalhando (Gadotti, 2012). Sendo assim, seja por meio da explanação de uma lei, seja por meio da problematização do que um “lápiz cor de pele” é, seja pelo resgate de cantigas de roda e das brincadeiras de origem africana etc., incluímos, valorizamos e *discutimos com seriedade* a *ideologia racial* que nos constitui e que reconstruímos cotidianamente, visando “construir e consolidar valores sociais em defesa de uma sociedade que se paute pelo respeito ao outro e pela valorização da diversidade; enfim, pela convivência pacífica entre todos os indivíduos” (Oliveira, 2010, p. 146). Isso, porque o racismo é, sim, uma morte escancarada de uma pessoa negra unicamente por ela o ser, mas também porque ele se reatualiza a todo o momento nas ações (linguísticas) mais corriqueiras.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **The danger of a single story**. Tradução: Erika Rodrigues. [S. l.: s. n.], 2009. 1 vídeo (19 min 16 seg). Publicado pelo canal TED. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D9lhs-241zeg>. Acesso em: 05 mar. 2023.

BRASIL. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias. Acesso em: 21 ago. 24.

BRASIL. **Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008**. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade

da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/l11645.htm?msclid=0c0d30. Acesso em: 21 ago. 24.

BLOMMAERT, Jan; JLE, Dong. **Ethnographic fieldwork: A beginner's guide**. Bristol: Multilingual Matters, 2010.

CARVALHO, Pâmela. **Sem Censura recebe Alice Caymmi, André Marques, Pâmela Carvalho e Armando Babaioff – AO VIVO**. [S. l.]: Sem Censura, mar. 2024. 1 vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/N7KJeuyFbj4?si=XUCSh9mTG9S7kZ4g>. Acesso em: 29 mar. 2024.

CATRACA LIVRE, Indígenas e o seu tom de pele avermelhado, 2024. Disponível em: https://www.google.com/search?q=ind%C3%ADgenas+tom+de+pele+avermelhado&tbm=isch&ved=2ahUKEwj8wvLW3JefAx-WIUbgEHVOeBzwQ2-cCegQIABAA&oq=ind%C3%ADgenas+tom+de+pele+avermelhado&gs_l=p=EgNpbWcilmluZMOtZ2VuYXMgdG9tIGRlIHBlbGUgYXZlcm1lbGhhZG9lkk1QvAhY-ElwALEdWglFEAAyGATCAh-AQABiABBiKBRhDGLEDGIMBwglNEAAyGAQYigUYQxixA8ICBhAA-GAUYHsICBhAAGAgYHsICBBAAGB6lBgE&sclient=img&ei=TckFZrzoBYi-j4dUP07ye4AM&bih=641&biw=1366&prmd=ivnsmbtz&rlz=1C1CHZN_pt-BRBR975BR975#imgsrc=bXSdyuRjxl7TgM. Acessado em: 29 mar. 2024.

CHICO CÉSAR. **Mama África**. In: CHICO CÉSAR CUSCUZ CLÃ. 1996. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/chico-cesar/45197/>. Acesso em: 29 mar. 2024.

D'ÁVILA, Manuela. **Roda Viva | Manuela D'Ávila | 25/06/2018**. In: *Roda Viva*. 2018. 1 vídeo (tempo indeterminado). Disponível em: https://www.youtube.com/results?search_query=manuela+d%27%C3%A1vila+roda+vida.

DERRIDA, Jacques. Signature Event Context. In: *Limited Inc*. Evanston: Northwestern University Press, 1988. p. 1-23.

DUARTE, Mauro; PINHEIRO, Paulo César. **O canto das três raças**. In: NUNES, Clara. **O canto das três raças**. 1976. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/clara-nunes/83169/>. Acesso em: 29 mar. 2024.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. What has race/ethnicity got to do with EFL teaching?. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 10, n. 1, p. 211-233, jan./jun. 2007.

GADOTTI, M. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos: Pesquisa em Extensão Universitária**, Brasília, v. 18, n. 1, p. 10–32, dez. 2012. Edição especial: IV Congresso Internacional de Pedagogia Social – Domínio Epistemológico.

GIL, Gilberto. **A mão da limpeza. Raça Humana**, 1984. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/gilberto-gil/574045/>. Acesso em: 29 mar. 2024.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. (org). In: GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1. ed. – [reimpr.]. Rio de Janeiro: LTC, 2012. p. 3-24.

GOIÂNIA (Município). Secretaria Municipal de Educação. Ofício Circular nº 025/2023 – DIRPED, de 21 ago. 2023a.

GOIÂNIA (Município). Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal de Tempo Integral GO-04. Goiânia: Escola Municipal de Tempo Integral GO-04, 2023b.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

HOELZLE, Maria José Lacerda Rodrigues. **Desestabilizando sociabilidades em uma sala de aula de língua inglesa de uma escola pública**. 2016. 173 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

HYMES, Dell. **Language in Education: Ethnolinguistic Essays**. Washington, DC: Centre for Applied Linguistics, 1980.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. In: LANDER, Edgardo. (Org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e**

ciências sociais. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais – CLACSO, 2005. p. 8-20.

LIMA-NETO, L. M. **Do G de Gay ao N de Não-binárix e +**: uma autoetnografia sobre a construção do meu corpo e da minha (contra-)identidade não-binários cu(ir)s. 2022. 206 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

LIMA-NETO, Luiz Martins. **Ensino crítico de línguas**: reprodução social e resistência em uma sala de aula de língua inglesa. 2017. 218 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

LIMA NETO, Luiz Martins de. O antes e o logo depois da implementação do DCGO — ampliado na minha prática pedagógica diária como professor de Inglês da RME de Goiânia, GO. **Pensares em Revista**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 90–117, 12 maio 2023. DOI: 10.12957/pr.2023.73971. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/pr.2023.73971>. Acesso em: 5 jul. 2025.

LIMA-NETO, Luiz Martins; SOUSA, Larissa Paulino de Queiroz. Reflexões e (des/re)construções a partir de experiências de (trans)formação docente com Rosane Pessoa. In: SILVESTRE, Viviane. et al. (Org.). **Movimentos críticos em educação linguística**: um gesto de afeto e gratidão a Rosane Rocha Pessoa. Goiânia: PádPalavra, 2022. p. 83-92.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte, São Paulo: Autêntica Editora, 2004.

MALDONADO-TORRES, Nelson. On the coloniality of Being: contributions to the development of a concept. **Cultural Studies**, Routledge: UK, v. 21, n. 2-3, p. 240-270, 2007. DOI: 10.1080/09502380601162548.

MACHADO, Ana Maria. **Menina Bonita do Laço de Fita**. São Paulo: Editora Ática, 1996.

MURRIS, Karin. #Rhodes must fall: a posthumanist orientation to decolonizing higher education institutions. **South African Journal of Higher Education**, UCT: África do Sul, v. 30, n. 3, p. 274- 294, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.20853/30-3-653>.

OLIVEIRA, Dijaci David de. Educação em Direitos Humanos: uma nova identidade para a sociologia?. In: OLIVEIRA, Dijaci David de; RABELO, Danilo; REVALINO, Antônio Freitas. (Orgs.). **Ensino de Sociologia**: Currículo, metodologia e formação de professores. 1. ed. Goiânia: Funape/UFG, 2011. p. 141-155.

PENNYCOOK, Alastair. Thirteen ways of looking at the blackboard. In: PENNYCOOK, Alastair. (org.). **Language and mobility**: unexpected places. Bristol: Multilingual Matters, 2012. p. 127-149.

PESSOA, Rosane Rocha; URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio. Challenges in critical language teaching. **TESOL Quarterly**, [s.l.], v. 46, p. 753-776, 2012a.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, GO, v. 11, n. 2, p. 263-274, 2008.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

A MULTIMODALIDADE NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM OLHAR PARA TAREFAS DE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS DO BUSUU A PARTIR DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

Vera Lúcia Moraes Araujo Menezes

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Gustavo Nascimento Barbosa

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

João da Silva Araújo Júnior

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ensino de línguas estrangeiras (em diante LE) tem passado por transformações significativas com o avanço das tecnologias digitais (Leffa, 2020), ampliando as possibilidades de interação e aprendizagem. No contexto da aprendizagem, a multimodalidade apresenta-se como um recurso essencial (Santos e Ferreira, 2020), permitindo que diferentes formas de representação, tais como textos, imagens, áudios e vídeos, sejam integradas para facilitar a construção do conhecimento. O uso de elementos visuais nos materiais didáticos tem sido amplamente discutido na literatura (Novellino, 2011; Tiburtino, 2022; Silva e Porto, 2025, dentre outros), pois contribui para a compreensão de aspectos linguísticos e culturais, especialmente no aprendizado de expressões idiomáticas (doravante EI), que frequentemente possuem significados não literais e demandam um entendimento contextual mais aprofundado.

Diante desse cenário, o presente estudo busca responder à seguinte questão norteadora: em que medida os elementos visuais na plataforma

Busuu são relevantes para o aprendizado de língua espanhola? Para tal, foi traçado o objetivo de investigar a influência dos elementos visuais na assimilação de EI dentro da plataforma digital mencionada, um ambiente virtual voltado para o ensino de LE. A justificativa para essa investigação se sustenta na crescente adoção de tecnologias educacionais para o ensino de idiomas, bem como na necessidade de compreender como as representações visuais podem impactar a aprendizagem e a retenção de conteúdos relacionados à LE estudada.

O referencial teórico desta pesquisa está ancorado na Gramática do Design Visual (GDV) de Kress e Van Leeuwen (2006) e Fernandes (2020), que analisam os elementos visuais em três funções principais: representacional, interativa e composicional. Além disso, são consideradas as discussões sobre aprendizagem de LE (Leffa, 2016) e EI (Makkai, 1972; Casadei, 1994; Scapolan e Silva, 2023), destacando-se a relevância dos contextos socioculturais na aquisição do idioma e no ensino de expressões de difícil tradução literal. Adotamos como metodologia para esta pesquisa a abordagem qualitativa, de caráter descritivo-exploratório, fundamentada na GDV de Kress e Van Leeuwen (2006). A metodologia consistiu na análise de 4 lições, por meio de *printscreen*, disponíveis na plataforma, examinando as funções representacional, interativa e composicional dos recursos visuais, a fim de compreender de que maneira essas imagens auxiliam – ou dificultam – a construção de sentido das EI.

Os resultados desta pesquisa demonstram como a multimodalidade, analisada através da GDV, influencia significativamente a aprendizagem de EI em língua espanhola. A aplicação das três metafunções da GDV – representacional, interativa e composicional – revelou que os recursos visuais desempenham um papel crucial na mediação do significado dessas expressões, embora com variações em sua eficácia. Ao final do estudo, buscamos evidenciar o papel das imagens na aprendizagem de EI e oferecermos subsídios para o aprimoramento de metodologias de ensino que utilizam recursos visuais como suporte para a aprendizagem de uma LE.

2. A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRAS E EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS

A aprendizagem de LE envolve mais do que a aquisição de regras gramaticais e de vocabulário. Nessa ótica, Leffa (2016) afirma que esse processo pode ser considerado complexo, pois inclui a internalização de aspectos culturais, pragmáticos e cognitivos que permitem ao aprendiz atuar de forma eficaz em diversos contextos comunicativos. Além disso, o autor destaca a importância de estratégias de ensino que fomentem a autonomia do aprendiz, possibilitando-lhe explorar o idioma em situações autênticas e diversificadas.

A perspectiva de Leffa também reconhece a relevância dos contextos socioculturais na aprendizagem de LE, argumentando que o ensino deve mediar a relação entre o aprendiz e a cultura da língua-alvo. Para isso, propõe uma abordagem integradora, combinando reflexão crítica e prática significativa, permitindo que o aprendiz compreenda a língua não apenas como um código, mas como uma ferramenta para a interação social e a expressão pessoal. Nesse sentido, a aprendizagem de EL se insere de maneira fundamental, pois essas combinações linguísticas fixas ou semi-fixas são culturalmente marcadas e exigem do falante um conhecimento que vai além da tradução literal, envolvendo aspectos pragmáticos e socioculturais.

Scapolan e Silva (2023, p. 334) definem EL como “aquelas que possuem um significado não previsível e não podem ser compreendidas apenas pela combinação dos significados literais de suas palavras componentes”. Essa imprevisibilidade reforça a necessidade de um ensino que valorize a imersão em contextos reais de uso, favorecendo a internalização desses elementos linguísticos. Entretanto, a categorização das EL não é homogênea, variando conforme diferentes perspectivas teóricas.

Makkai (1972) propõe uma distinção entre EL de codificação e EL de decodificação. As primeiras apresentam uma relação relativamente transparente entre o significado literal e o idiomático, exigindo do falante um conhecimento pragmático para seu uso adequado. Já as segundas possuem um significado opaco, que não pode ser inferido diretamente a partir das palavras que as compõem, demandando um conhecimento mais aprofundado do contexto cultural. Por outro lado, Casadei (1994) sugere outra abordagem, diferenciando entre EL de codificação analisáveis, que possuem

uma relação perceptível entre seus constituintes e o significado idiomático, e EI holísticas, cuja conexão entre forma e significado não é imediatamente clara, exigindo uma reinterpretação fundamentada em fatores contextuais e uso consolidado.

A diversidade de classificações evidencia a complexidade das EI e reforça a importância de abordagens pedagógicas que considerem não apenas seu significado linguístico, mas também sua dimensão cultural. Assim, integrar o ensino das EI à aprendizagem de LE significa proporcionar ao aprendiz ferramentas para compreender e empregar essas expressões de maneira eficaz, ampliando sua competência comunicativa em diferentes contextos.

3. A GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

A linguagem humana sempre se mostrou diversa, manifestando-se seja por gestos, desenhos, escrita entre outros modos. De acordo com Kress e Van Leeuwen (2006), essas formas de expressão são construídas socialmente dentro de cada comunidade humana, a partir das interações que ocorrem em seu interior, permitindo a atividade contínua de significação que as permeia. Dessa forma, os autores definem modo como qualquer meio utilizado por uma sociedade para fazer suas representações.

A ideia de representação, conforme explicam Santaella e Nöth (1997), está fortemente relacionada aos estudos da Semiótica, sendo frequentemente confundida com o conceito de signo. Para esses autores, “representação caracteriza também uma função sónica ou um processo de utilização sónica” (Santaella; Nöth, 1997, p. 17). Ou seja, utilizar-se de signos é representar, considerando-se que os signos nunca ocupam totalmente o lugar daquilo que representam, eles “não se referem diretamente aos seus objetos, mas só indiretamente, por meio dos conceitos que temos deles” (Nöth; Santaella, 2017, p. 17). No entanto, é somente através dos signos que podemos compreender o mundo. Assim, “o objeto do signo é também um signo porque o universo das coisas se apresenta a nós por meio de signos” (Nöth; Santaella, 2017, p. 15).

Nesse sentido, a proposta do *Busuu* de ensinar EI em LE revela-se duplamente desafiadora. Primeiro, pela própria intraduzibilidade dessas expressões, uma vez que seus significados são socialmente construídos

por meio de combinações de palavras que extrapolam o sentido literal (Scalopan; Silva, 2023). Segundo, porque o aplicativo busca realizar essa mediação de forma multimodal. Embora a combinação de imagem, texto escrito e áudio possa, à primeira vista, parecer uma estratégia eficaz para favorecer a compreensão das EI, é fundamental lembrar que, conforme discutido anteriormente, nenhuma representação é total, evocando seu objeto apenas de forma parcial. Essa limitação torna-se ainda mais evidente quando se trata de um elemento em LE, que, mesmo na língua materna do aprendiz, muitas vezes não encontra palavras que traduzam seu sentido exato, como ocorre com as EI.

Para analisar de que maneira as representações visuais nas lições do *Busuu* contribuem para a compreensão dessas expressões, utilizaremos a Gramática do Design Visual (GDV) de Kress e Van Leeuwen (2006). No quadro abaixo, sintetizamos suas funções dominantes:

Quadro 1: Síntese das funções dominantes da GDV.

COMPONENTE	FUNÇÃO	EXEMPLOS
Representacional	Como os elementos visuais representam o mundo. Pode ser narrativa (ação, movimento) ou conceitual (classificação, identidade).	Uma imagem de uma pessoa correndo indica narrativa; um diagrama hierárquico indica conceitual.
Interação	Como a imagem se comunica com o espectador, envolvendo olhar, distância social e ângulos.	Um olhar direto do personagem cria envolvimento; um ângulo alto sugere inferioridade.
Composição	Organização dos elementos visuais na página ou tela, considerando saliência, informação dada e nova, e equilíbrio.	Elementos centrais chamam mais atenção; o lado esquerdo pode indicar informação já conhecida, e o direito, algo novo.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

O quadro que sintetiza as funções dominantes da GDV é essencial para essa análise, pois nos permite observar os diferentes modos pelos quais as imagens funcionam para representar o mundo, interagir com o espectador e organizar informações. Essa abordagem oferece parâmetros

que permitem analisar a organização dos recursos visuais nas imagens, considerando sempre os princípios da Semiótica Social. Com isso, será possível elucidar de que maneira as imagens que acompanham as lições do *Busuu*, juntamente com os modos verbais, ajudam a construir o sentido das EI em língua espanhola.

4. METODOLOGIA

Considerando o que explicam Apollinário (2004) e Pereira *et al.* (2018) acerca de metodologia científica, esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, pois busca interpretar, em profundidade, fenômenos relacionados à multimodalidade. Em relação aos objetivos, adota uma abordagem descritivo-exploratória, uma vez que procura mapear e analisar como os elementos visuais contribuem para a compreensão das EI. Para a análise, tomamos como base as três funções que compõem a GVD descritas anteriormente. Investigando as interações entre distintos modos, apoiamo-nos em Fernandes (2020) e Kress e Van Leeuwen (2006), que versam sobre a construção de sentido no âmbito da multimodalidade. Esse referencial teórico-metodológico se mostra adequado, pois permite examinar a relação entre os elementos visuais e seus significados. Assim, a pesquisa se estrutura a partir desses critérios para investigar de que maneira as representações visuais no *Busuu* influenciam a compreensão das EI, proporcionando uma análise sistemática e fundamentada na teoria da multimodalidade.

5. ANÁLISES E DISCUSSÕES DAS LIÇÕES DO BUSUU

Para as análises sob a perspectiva da GDV, consideramos pertinente, primeiramente, uma descrição breve da plataforma nas quais as lições analisadas se encontram: O *Busuu*. Trata-se de uma plataforma virtual voltada para ensino de idiomas através do que é definido pelo site ¹ oficial da empresa como estudo autogerido, o qual tem o objetivo de se adaptar à rotina e ao ritmo de aprendizagem do estudante, utilizando-se, por exemplo, de “tecnologia inteligente” para fornecer lições personalizadas. Apesar de oferecer serviços *premiums*, o acesso a parte do aplicativo para dispositivos móveis é gratuito. É importante ressaltar que sua abordagem pedagógica

1. O site oficial da plataforma é: <https://www.busuu.com/pt>

Esse aplicativo disponibilizado pela plataforma *Busuu* apresenta uma tela inicial específica (Figura 1) quando o usuário realiza seu primeiro acesso. A partir dela, já se pode ter uma ideia da proposta geral do *Busuu*:

Para as análises dos exercícios da plataforma, consideramos as seguintes categorias de análise propostas pela GDV: a função representacional narrativa, a função interativa e a função composicional. Observando a disposição dos elementos na imagem, com uma personagem feminina no meio e bandeiras de diversos países a sua volta, pode-se analisar essa tela inicial através do que é denominado pela GDV de Kress e Van Leeuwen (2006) como representação conceitual. Segundo Fernandes (2020), as representações conceituais se inserem na função representacional e não retratam

personagens executando ações, mas “descrevem quem é o participante representado em termos de classe, estrutura ou significação” (p. 86).

Embora a imagem faça perceber que a personagem no centro da tela inicial do aplicativo, pelo direcionamento de seu rosto e arranjo da mão, está executando a ação de usar o celular, provavelmente acessando o próprio *Busuu*, o foco está, claramente, no posicionamento dela em relação aos demais elementos da imagem: as bandeiras dos países. Na GDV, as representações conceituais ainda podem se dar por processo analítico, no qual

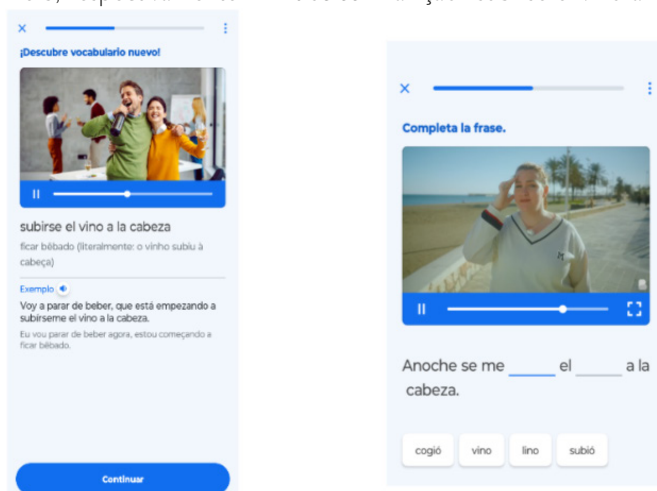
Os participantes se relacionam não através de ações que executam, mas através de uma estrutura que relaciona a parte e o todo. Nesse processo, são identificados dois participantes: um portador (representado como o todo) e diversos atributos possessivos (representados como as partes). Construídas com base nessa relação, entre a parte e o todo, as estruturas conceituais analíticas se caracterizam por relacionarem o todo com o portador e as partes com os atributos possessivos (Fernandes, 2020, p. 87).

Assim, a personagem feminina no centro é posta como “portador”, enquanto que as bandeiras se apresentam como seus “atributos”, pois figuras centrais exercem o papel de núcleo da informação, enquanto que os elementos marginais se relacionam a elas de forma subordinada. Na imagem em questão, as bandeiras não devem ser lidas no sentido literal, mas como signos que, no contexto de um aplicativo de aprendizagem de idiomas, representam os próprios idiomas, objetos abstratos que são evocados pela visão das bandeiras dos países em que são nativamente falados. Logo, é como se a personagem portadora possuísse esses idiomas, ou a fluência neles. O fato de que ela deve estar acessando o *Busuu* sugere que essa fluência é alcançada pela personagem através do aplicativo.

Considera-se que, na “comunicação planejada” (Fernandes, 2020, p. 111), a construção de sentido é deliberadamente organizada para alcançar determinado efeito. Portanto, entende-se que a ilustração da tela inicial busca ressaltar a principal promessa de aplicativos de aprendizagem de idiomas: a possibilidade de fluência em LE na palma da mão. Isso é reforçado pela mensagem verbal, que diz “aprenda um idioma estudando 3 minutos por dia”. Ou seja, é um forte convite multimodal para incentivar o usuário recém-chegado a prosseguir com o cadastro e posterior utilização do aplicativo.

Objetivando concretizar a promessa, o aplicativo apresenta uma série de lições organizadas em módulos, sempre com temática voltada ao uso da língua no cotidiano, trazendo frases usadas por nativos em diversas situações diárias. Nesse viés, encontram-se lições que propõem a aprendizagem de EI, descritas nas figuras a seguir:

Figuras 2 e 3, respectivamente: *Print Screen* da lição “subirse el vino a la cabeza”.



Fonte: *Busuu* (2025)

5.1 FUNÇÃO REPRESENTACIONAL NARRATIVA

A função representacional narrativa, conforme delineada pela GDV de Kress e Van Leeuwen (2006), refere-se à maneira como os elementos visuais estruturam eventos, ações e interações no discurso imagético. No contexto dos exercícios do *Busuu*, essa função pode ser observada na organização de imagens que ilustram situações comunicativas autênticas, nas quais os participantes da interação (representados por personagens ou ícones) desempenham papéis específicos. A presença de vetores nos elementos gráficos, como olhares direcionados, gestos e movimentos, contribui para a construção de sequências narrativas que auxiliam na contextualização dos conteúdos linguísticos apresentados na plataforma.

De acordo com a GDV, a função representacional narrativa está relacionada aos processos visuais que indicam ação, evento ou interação entre

os participantes representados. Na imagem apresentada (figura 2), é possível observar os seguintes aspectos: a cena contém dois participantes em destaque (um homem e uma mulher) em interação próxima, enquanto outros participantes estão no plano de fundo em uma interação secundária. Tal plano cria uma narrativa principal e uma narrativa periférica na composição. Na categoria de vetores de ação, o vetor principal é estabelecido pelos gestos dos participantes em destaque. Assim, o homem segura uma garrafa e parece inclinar-se para a mulher, enquanto ambos exibem expressões faciais de alegria e descontração.

Esses elementos sugerem um evento dinâmico associado à situação social (possivelmente uma celebração ou festa). No plano de fundo, vetores secundários são sugeridos pelas posturas e gestos dos outros participantes. Em continuidade, a interação simbólica de demonstrar um vetor indireto representado pela posição da garrafa e das taças de vinho sugere o consumo de bebida alcoólica, alinhando-se ao significado da expressão “*subirse el vino a la cabeza*”. Esse aspecto conecta o conteúdo linguístico da lição à narrativa visual apresentada.

Nesse sentido, sob a perspectiva da GDV, o contexto social e cultural se configura de forma eficaz na cena, pois as pessoas, interagindo em um ambiente interno e formal, apontam para uma narrativa culturalmente situada, reforçando a autenticidade do uso da EI ensinada pela lição. Essa construção narrativa visual contribui para o entendimento do vocabulário apresentado no exercício, facilitando a associação entre a EI e o contexto de uso.

Na figura 3, a função narrativa demonstra que a mulher é retratada em um ambiente externo (praia ou calçadão) em um momento de ação que sugere reflexão ou desconforto, conforme indicado pelo gesto de tocar a cabeça. Esse gesto complementa o texto do exercício, que envolve a EI “*subirse el vino a la cabeza*” (associada ao consumo de álcool e seus efeitos), criando um vínculo entre a imagem e o contexto linguístico apresentado. Especificamente acerca do cenário, um ambiente ao ar livre com um fundo que inclui praia, árvores e um calçadão, este reforça uma sensação de casualidade e proximidade com situações do cotidiano, conectando o conteúdo da lição ao uso prático em cenários reais.

5.2 A FUNÇÃO INTERATIVA

A função interativa diz respeito à relação estabelecida entre os elementos visuais e os usuários, configurando aspectos como o grau de envolvimento, a modalidade e a atitude comunicativa (Kress e Van Leeuwen, 2006). No *Busuu*, essa função se manifesta por meio do uso de imagens que promovem engajamento e facilitam a imersão na aprendizagem. Especificamente sobre a figura 2, os participantes em destaque (homem e mulher) não estabelecem contato visual direto com o observador. O homem olha para cima, enquanto a mulher exibe um sorriso voltado para o ambiente ao redor. Essa ausência de contato direto cria uma interação mais “oficial” ou contemplativa, em vez de intimista, convidando o observador a interpretar a cena como um evento que ocorre de forma espontânea e descontraída. Além disso, o enquadramento da imagem utiliza um plano médio, que posiciona os participantes a uma distância confortável, criando uma sensação de proximidade social sem ser invasiva. Isso sugere um nível de envolvimento interpessoal moderado, alinhado ao objetivo de ensinar EI em um contexto informal, mas acessível. O ângulo da imagem é apresentado em um ângulo neutro (frontal), posicionando o observador no mesmo nível dos participantes. Esse enquadramento reforça a igualdade e a acessibilidade entre o aprendiz e os elementos visuais, criando um ambiente amigável e inclusivo. A expressão facial dos participantes e os gestos calorosos (risos, abraços e o ato de segurar a garrafa) geram uma interação indireta que promove o engajamento emocional do usuário. Isso ajuda a contextualizar a EI e a torná-la mais memorável.

Na figura 2, analisamos que a mulher não estabelece contato visual com o observador, o que sugere uma interação indireta e coloca o foco no gesto e na expressão corporal. Esse distanciamento promove uma abordagem interpretativa, onde o observador é incentivado a compreender o significado da cena em relação ao exercício. Além disso, a distância social no plano médio permite que o observador veja claramente os gestos e expressões da mulher, criando uma proximidade suficiente para interpretar suas ações e emoções, mas mantendo uma distância que preserva o caráter didático da imagem. Sob a perspectiva e ângulo, podemos perceber que o ângulo frontal, em linha reta com o observador, estabelece neutralidade e

acessibilidade, posicionando a mulher como uma figura central e confiável na narrativa visual.

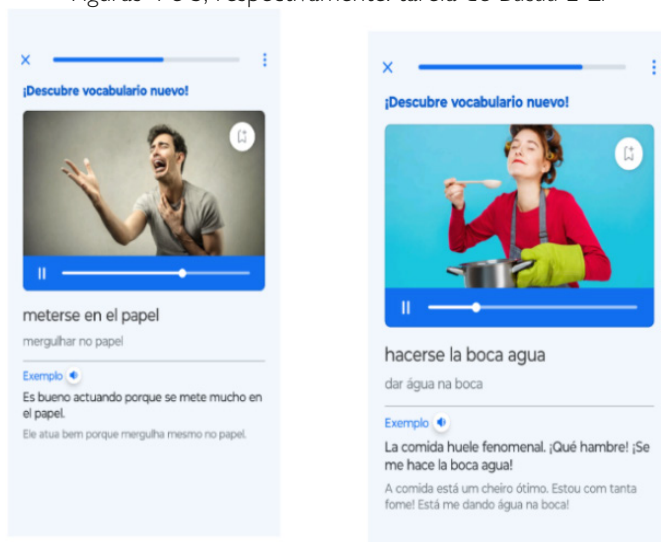
5.3 A FUNÇÃO COMPOSICIONAL

A função composicional trata da maneira como os diferentes elementos visuais são organizados dentro do espaço gráfico, garantindo coesão e hierarquia informacional. No *Busuu*, essa função pode ser analisada a partir da disposição dos componentes nas telas dos exercícios, do equilíbrio entre texto e imagem e do uso de marcadores visuais que indicam a progressão da atividade. Na figura, a disposição horizontal e vertical da imagem segue uma disposição horizontal que organiza a narrativa de maneira sequencial e natural para o observador. O texto explicativo está posicionado abaixo da imagem, o que mantém uma hierarquia clara entre o visual e o verbal, permitindo que a imagem funcione como um ponto de partida para a compreensão do conteúdo textual. Também é importante destacar o papel das cores e harmonia. Assim, as cores predominantes (tons neutros no fundo e roupas vibrantes no primeiro plano) criam equilíbrio visual, evitando sobrecarga informacional. O uso de azul na interface textual do aplicativo reforça a coesão gráfica e mantém o foco nos elementos linguísticos da lição.

Na figura 2, a mulher é o foco principal da imagem, com sua posição centralizada e a ênfase em seu gesto (mão na cabeça). A clareza visual dessa ação direciona a atenção do observador para interpretar a relação entre o gesto e o conteúdo idiomático do exercício. Sobre a saliência visual da GDV, o contraste entre a iluminação natural, o fundo azul claro do céu e as roupas da mulher (tons neutros) cria uma harmonia visual que facilita o foco no gesto. A interface textual reforça o contexto pedagógico, apresentando a frase a ser completada em uma posição de destaque abaixo da imagem. A disposição horizontal e vertical indica que a imagem da lição está posicionada na parte superior da tela, enquanto o exercício ocupa a parte inferior, seguindo uma hierarquia lógica que conecta o visual ao texto de forma sequencial. A organização linear dos botões de escolha (opções de preenchimento) facilita a interação do usuário. Por fim, as cores e o design funcional são característicos de um design limpo, com predominância de tons claros e elementos gráficos minimalistas, e mantém a atenção nos componentes-chave (imagem, texto e opções), evitando distrações. O azul

da interface textual se destaca, indicando as áreas interativas e conectando visualmente o usuário ao objetivo do exercício.

Figuras 4 e 5, respectivamente: tarefa do *Busuu 2 El*



Fonte: *Busuu* (2025)

As figuras acima são exemplos de outras lições do *Busuu* com *El*. Em se tratando da figura 4, a função representacional foca no processo narrativo de um homem com expressão intensa e gestos dramáticos, segurando o peito com uma mão e estendendo a outra. Esse gesto pode ser interpretado como um ato performático, simbolizando o envolvimento emocional e físico necessário para “mergulhar no papel” (metáfora para a atuação). Essa narrativa visual complementa a *El* apresentada: “*meterse en el papel*”. O movimento sugerido pelo braço estendido e a inclinação do corpo cria vetores que indicam ação e intensidade. Esses vetores narrativos enfatizam o esforço emocional envolvido no processo de “se envolver profundamente” em um papel ou tarefa. O fundo neutro e a ausência de objetos no cenário focam a atenção inteiramente no indivíduo e na expressão corporal. Isso reforça a ideia de que “*meterse en el papel*” é um processo interno e emocional, alinhado à temática de atuação.

A função interativa é analisada quando o homem não olha diretamente para o espectador, mas sim para um ponto fora do quadro. Isso cria uma

sensação de distanciamento que permite ao observador se concentrar no significado da cena e na El apresentada. O desvio do olhar indica imersão no papel, sugerindo autenticidade na performance. O enquadramento médio apresenta o indivíduo da cintura para cima, criando uma proximidade moderada com o espectador. Essa distância é suficiente para observar os detalhes das expressões faciais e dos gestos, mantendo um equilíbrio entre conexão e objetividade. A imagem utiliza cores realistas e alta resolução, promovendo autenticidade. A naturalidade do tom de pele, cabelo e roupa do personagem reforça a sensação de que ele é uma pessoa real, aumentando a relevância contextual e emocional para o espectador.

A função composicional, por sua vez, traz a informação central, nela a frase “*meterse en el papel*” está destacada e centralizada logo abaixo da imagem, enfatizando o conceito idiomático que é o foco principal do exercício. A tradução “mergulhar no papel” em português é posicionada logo abaixo, funcionando como suporte direto à compreensão do significado. A imagem do homem é o elemento mais saliente devido ao tamanho, posição e expressão dinâmica. O uso de cores contrastantes entre o fundo neutro, a interface azul (barra de progresso e botão “Continuar”) e o texto reforça a hierarquia visual. A composição da imagem segue uma leitura de cima para baixo

1. O título “*¡Descubre vocabulario nuevo!*” chama a atenção do usuário para a introdução de um novo aprendizado.

2. A imagem do homem e seu gesto dramático criam conexão emocional.

3. A explicação textual, com o exemplo de uso do idioma, oferece contexto semântico e pragmático.

4. Por fim, o botão “Continuar” convida à interação, sinalizando o próximo passo no processo de aprendizagem.

Por fim, a integração visual-textual reflete-se na combinação do gesto dramático na imagem com o conteúdo textual explicativo que guia o usuário na construção do significado da El. O exemplo contextualizado reforça a aplicação prática do vocabulário aprendido.

A figura 5, por sua vez, quanto à composição, traz cores mais vibrantes, servindo para destacar a participante. Em um plano também médio, a mulher é retratada usando roupa de cor quente em contraste com a cor fria

do fundo, mas ainda clara, que atua para equilibrar os estímulos visuais da cena. O tom de pele da mulher também é claro, de modo que a imagem, no geral, apresenta uma sensação de iluminação, responsável por atrair o olhar do espectador e promover saliência à ação. Assim, a função representacional também se apresenta pelo processo narrativo. Nesse caso, vê-se a mulher segurando com uma das mãos uma panela, posicionada na parte mais inferior da imagem. Por estar usando uma luva grossa, entende-se que a panela deve estar quente, como se recém-saída do fogão. Ou seja, interpreta-se que a mulher está cozinhando, o que também pode ser sugerido pelo cabelo preso e pelas alças do que parece ser um avental de cor mais escura, destacando-se na roupa. Com a outra mão, a mulher eleva uma colher de madeira. O vetor da ação parece partir justamente da panela em direção ao rosto da participante, como se a mulher retirasse um pouco do conteúdo da panela com a colher. Seu rosto está voltado levemente para cima. Novamente, não há contato visual com o leitor. Porém, a expressão no rosto demonstra agrado. Como o corpo da participante está um pouco inclinado para a frente, posicionando mais o nariz acima da colher, entende-se que tal expressão de agrado é resultado do cheiro do conteúdo da colher.

É assim que o sentido da El escrita abaixo da imagem “*hacerse la boca agua*” é construído visualmente, denotando uma sensação de agrado referente à comida apetitosa antes mesmo de prová-la com o paladar, bastando, muitas vezes, apenas o olfato. Estando associada ao ambiente de cozinha, com elementos comuns desse lugar, há uma contextualização que auxilia a conectar a El ao uso cotidiano em situação real. Após a cena, também é posto um exemplo de frase, demonstrando uma possibilidade de aplicabilidade prática.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise realizada, concluímos que a multimodalidade desempenha um papel fundamental na aprendizagem de LE, especialmente no ensino de El. O estudo evidencia que os elementos visuais presentes na plataforma *Busuu* não apenas ilustram os conteúdos, mas também desempenham uma função ativa na construção do significado das El apresentadas na língua meta. A partir da GDV (Kress e Van Leeuwen, 2006), foi possível

compreender como as funções representacional, interativa e composicional contribuem para a contextualização e assimilação dessas expressões, promovendo um aprendizado mais significativo.

Destarte, os resultados indicam que a representação visual auxilia na superação das dificuldades inerentes às EL, que frequentemente não possuem equivalentes diretos em outras línguas. As imagens analisadas demonstram que a relação entre signos visuais e verbais favorece a internalização do conteúdo, ao permitir que os aprendizes estabeleçam conexões entre a linguagem e seu uso em contextos reais. No entanto, frisamos ser necessário afirmar que, conforme apontado pela teoria semiótica, nenhuma representação visual é totalmente transparente, o que pode gerar interpretações diversas relacionadas ao próprio contexto em que as lições podem ser resolvidas.

Dessa forma, o estudo reforça a importância de um design instrucional cuidadosamente planejado em plataformas digitais, com um equilíbrio entre texto, imagem e interação. Além disso, destaca-se a necessidade de pesquisas adicionais que avaliem a eficácia da multimodalidade no desenvolvimento da competência comunicativa em diferentes níveis de proficiência. Assim, esta investigação contribui para a reflexão sobre o impacto das novas tecnologias no ensino de línguas e para o aprimoramento de metodologias didáticas voltadas para a aprendizagem autônoma e significativa.

7. REFERÊNCIAS

APOLLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a Produção do Conhecimento Científico. São Paulo: Atlas, 2004.

CASADEI, F. **La semantica delle espressioni idiomatiche**. SILTA, v. 1, p. 61-81, 1994.

FERNANDES, D. **Semiótica e Gramática do Design Visual**. 2. ed. João Pessoa: Editora do CCTA/UFPB, 2020.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images**: The Grammar of Visual Design. 2. ed. Taylor & Francis e-Library, 2006.

LEFFA, Vilson J. **Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem**. Pelotas:

EDUCAT, 2016.

LEFFA, V.; FIALHO, V.; BEVILAQUA, A; COSTA, R. (Orgs.) **Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em Linguística Aplicada** - 1. ed. – Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/lingua_estrangeira_leffa.pdf. Acesso em: 28 jan. 2025.

MAKKAI, A. **Idiom Structure in English**. Berlin: De Gruyter Mouton, 1972. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110812671>.

NÖTH, W.; SANTAELLA, L. **Introdução à Semiótica**. 1. ed. São Paulo: Paulus, 2017.

NOVELLINO, M. **Imagens em movimento: a multimodalidade no material para o ensino de inglês como língua estrangeira**. 2011. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=20588@1. Acesso em: 10 jan. 2025

PEREIRA, A.; SHITSUKA, D.; PARREIRA, F.; SHITSUKA, R. **Metodologia da pesquisa científica**. 1. ed. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2018.

SANTAELLA, L.; NÖTH, W. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. 1. ed. São Paulo: Iluminuras, 1997.

SANTOS, C. F.; FERREIRA, C. C. **Era multimodal e tecnológica: que recursos utilizar no ensino de línguas estrangeiras/adicionais?.** *LínguaTec*, v. 5, n. 2, p. 149-168, 2020. Disponível em: DOI: 10.35819/linguatec.v5.n2.4539. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/4539..> Acesso em: 24 mar. 2025.

SCAPOLAN, A.; SILVA, I. **El Português-Libras: (in)traduzibilidade. TradTerm**, São Paulo, v. 45, p. 332-350, 2023.

SILVA, C. de R. e; PORTO, L. T. A multimodalidade aplicada ao ensino de língua inglesa. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. e7133, 2025. DOI: 10.55905/cuadv17n1-005. Disponível em: <https://ojs.>

cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/7133. Acesso em: 24 jan. 2025.

TIBURTINO, V. **A multimodalidade no livro didático de língua inglesa**: diálogo entre a paisagem semiótica dos textos e as orientações direcionadas ao professor e ao aluno. 2022. 365 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

MANGÁ E PIBID: A INTERDISCIPLINARIDADE E O GOSTO PELA LEITURA

João Vitor Silva

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Janine Alessandra Perini

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

INTRODUÇÃO

O projeto interdisciplinar “Apresentando e explorando o mundo dos mangás” foi realizado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), Edital 2022-2024, do Curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa (LCSB), do Centro de Ciências de São Berrando, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e aplicado no Centro de Ensino Debora Correia Lima, nas turmas do 3º Ano do Ensino Médio, na disciplina de Português, no mês de abril de 2024, na cidade de São Bernardo-MA, com o intuito de apresentar o gênero mangá como ferramenta pedagógica para estimular e desenvolver o gosto pela leitura e a interdisciplinaridade entre Literatura e Artes Visuais.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) é uma iniciativa fundamental para a formação de professores, que visa promover a integração entre teoria e prática, proporcionando aos licenciandos a oportunidade de vivenciarem o ambiente escolar desde os primeiros anos de sua formação acadêmica. Essa experiência é essencial para a compreensão da dinâmica educativa e para o desenvolvimento de competências pedagógicas e didáticas.

O Pibid contribui significativamente para a formação dos futuros professores ao oferecer condições reais de observação e intervenção no processo de ensino e aprendizagem. Por meio da participação no cotidiano es-

colar, os licenciandos têm a oportunidade de conhecer diferentes realidades e contextos educacionais, o que amplia sua visão crítica sobre os desafios da educação pública no Brasil. Essa vivência também permite que os futuros docentes reflitam sobre as práticas pedagógicas e desenvolvam estratégias mais eficazes e criativas para a mediação do conhecimento.

Dessa forma essa pesquisa se justifica pela importância do Pibid na formação docente, na qualidade da Educação Básica, na interação entre Educação Básica e Ensino Superior, além, da promoção do mangá, como gênero pedagógico que busca instigar os alunos ao gosto pela leitura.

Assim, esse artigo é um relato de experiência, apresentado por um pibidiano e está dividido em quatro seções, primeiro localizamos o leitor sobre o projeto, onde, quando e por quem foi aplicado, em seguida, apresentamos o que é e qual a importância do Pibid. Na segunda seção, relatamos nossa vivência na escola-campo, o propósito do projeto e o processo metodológico, apresentando as atividades desenvolvidas. Na terceira seção é discutido a importância e o uso da interdisciplinaridade entre literatura e artes visuais dentro do projeto, relacionando a obra de Margaret Keane com as expressões faciais exageradas presentes em personagens dos mangás. Na quarta seção, nas Considerações finais, relatamos sobre como foi essa experiência didática com os alunos da Educação Básica, mostrando a importância da interdisciplinaridade e da experiência do Pibid na formação docente.

PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O Pibid para muitos discentes é a primeira experiência em sala de aula, quando experimentam estar no lugar do professor em vez do lugar de aluno. Para participar do Pibid Edital 2022-2024, na UFMA, o discente precisava estar regularmente matriculado a partir do segundo período nos cursos de licenciaturas e a escolha dos pibidianos aconteceu pelo processo seletivo a partir do desempenho acadêmico. Neste edital, para o Curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa, foram contemplados 24 pibidianos, 3 supervisores técnicos (professores da Escola Básica) e um supervisor docente (professor do Ensino Superior).

Nesse relato de experiência vamos apresentar o Pibid, do Centro de Ensino Debora Correia Lima, realizado com 8 pibidianos, um supervisor

técnico, professora Christiane Machado Souza, e, um supervisor docente, professora Dra. Janine Alessandra Perini, juntamente, com os alunos do 3º ano do Ensino Médio, no turno matutino, na disciplina de Português, com o projeto “Apresentando e explorando o mundo dos mangá”, explicando sua importância e o processo metodológico desenvolvido.

O tema do projeto “Apresentando e explorando o mundo dos mangás” foi escolhido por ser um gênero de fácil apreciação dos jovens. O propósito com o projeto era despertar a curiosidade e o interesse dos que não o conheciam, pois de acordo com Mancuso (2010), o principal ingrediente desse gênero é a capacidade de fazer as pessoas mergulharem nas histórias, transparecendo suas emoções e sentimentos e encantando os leitores.

O mangá é um tipo de quadrinho originário do Japão, caracterizado por um estilo artístico diferente e uma ampla variedade de temas e narrativas. Moraes e Zara nos lembram que: “É importante ressaltar que existem vários temas que podem ser tratados nos quadrinhos e que cada um constitui de um gênero autônomo que pode ser exposto em diferentes formatos e suportes” (Moraes; Zara 2021, p. 1133). Dessa forma, o mangá pode agradar pessoas de diferentes idades, por abranger diversos gêneros, como ação, romance, ficção científica, entre outros. É uma porta de acesso a novos mundos e é uma grande fonte de inspiração para a criatividade artística do leitor, tornando-se dessa maneira, mais que um objeto de entretenimento.

O projeto foi realizado em três turmas, contabilizando três aulas em cada, com um total de trinta (30) alunos em cada sala, sob a supervisão das professoras do Ensino Básico e do Ensino Superior. Primeiramente, questionamos os conhecimentos prévios dos alunos, com a pergunta: “O que é mangá? Quais são suas características?” Alguns responderam que já conheciam e as respostas serviram de base para dar início à introdução do gênero.

Apresentamos, então, sobre o que é o mangá, já que alguns alunos nunca tinham tido contato com um livro desse gênero. Depois apresentamos a estrutura, as características e os gêneros, passando algumas instruções de como fazer a leitura do mangá, que inicia na capa do livro, com a brochura à sua direita, sendo a leitura das páginas feitas da direita para a esquerda.

Mostramos que na “[...] busca interpretativa, os elementos gráficos (as palavras, os sinais, as notações) funcionam como verdadeiras “instruções” do autor, que não podem ser desprezadas, para que o leitor descubra significações, elabore suas hipóteses, tire suas conclusões” (Antunes, 2003, p. 67).

Dessa forma, a leitura do mangá tem sua especificidade, pois temos que seguir a regra de ler os balões do texto, da direita para a esquerda e de cima para baixo. É difícil no início, já que não é uma estrutura conhecida, sendo necessário praticar essas regras para fazer a leitura naturalmente.

Nesse dia, ainda, apresentamos a possibilidade da interdisciplinaridade entre literatura, artes visuais e o audiovisual, mostrando exemplos de *fan-arts* e um vídeo audiovisual¹.

Na segunda aula, dividimos a sala em grupos de 5 (cinco) alunos, distribuindo alguns mangás para eles lerem e tentarem compreender os textos dos quadrinhos de acordo com as explicações e instruções da aula anterior. Depois, eles contaram um pouco sobre as histórias lidas para a turma. Como atividade para a casa, pedimos para eles escolherem um mangá para levar e fazer a leitura. Cada aluno teria que produzir um pequeno relato de experiência, contando como foi sua leitura, fazer um parágrafo sobre o entendimento e a compreensão do texto e criar uma *fan-art* do mangá escolhido, ou seja, fazer um desenho ou uma colagem em cima dos personagens.

Na terceira aula, eles exibiram para a turma seus relatos de experiências, suas *fan-art*² e o texto interpretativo. O resultado da interdisciplinaridade entre a literatura e as artes visuais foi significativa, podendo ser comprovada na produção artística dos alunos, a *fan-art*, imagem 1:

1. Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eojEn7MDht0>.

2. Durante a terceira aula, os pibidianos explicaram para os alunos do Ensino Médio que as atividades (relatos de experiências, *fan-art* e texto interpretativo) seriam utilizados na pesquisa, como forma de documentos da experiência docente, pedido oralmente aos alunos à autorização das atividades para expor em trabalhos acadêmicos, como artigos e apresentações orais. Todos os discentes autorizaram.

Imagem 1- Registro dos desenhos dos alunos



Fonte: Acervo dos pibidianos.

A conexão entre imagem e texto deu-se a partir do gênero escolhido, pois “[...] os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos” (Marcuschi, 2005, p. 19). Dessa forma, conseguimos levar para a sala de aula a prática de leitura, juntamente com o desenvolvimento da habilidade de compreensão de textos e da criatividade.

Além das produções artísticas, os relatos de experiências foram significativos, como podemos perceber na escrita de alguns:

O mangá por ser diferente, nos permite ter uma experiência nova de leitura. Confesso que fiquei confusa ao ler, por conta da ordem que começa da direita para a esquerda, já que normalmente nos livros a que estamos acostumados a ler começa da esquerda para direita. Eu achei interessante, mas não faz parte do meu gosto literário. O mangá proporciona ao leitor uma leitura que não precisa imaginar as cenas, pois nele encontramos os desenhos (Relato 1, 2024).

Uma coisa que eu achei muito legal foi o formato do mangá. Ao contrário dos quadrinhos ocidentais, o mangá é lido de trás para frente, o que me fez sentir um pouco perdido no início. Mas logo me acostumei, e foi interessante perceber como isso fazia a leitura parecer mais fluída, como se

eu estivesse mergulhando mais fundo na história. No final, eu realmente gostei da experiência. Ler mangá foi diferente de tudo o que eu já tinha feito antes, e isso me fez querer explorar mais esse mundo (Relato 2, 2024).

Quando eu li um mangá pela primeira vez, confesso que não sabia bem o que esperar. Sempre ouvi falar sobre os mangás na escola, com meus amigos comentando sobre suas histórias e personagens, mas nunca me imaginei realmente lendo um. O que me chamou a atenção foi o estilo de arte, com aquelas expressões exageradas e os olhos enormes dos personagens. No começo, achei um pouco estranho, porque estava acostumado com os quadrinhos ocidentais, que têm um estilo diferente (Relato 3, 2024).

No relato dos alunos foi interessante perceber a estranheza com o gênero com a experiência de ler o mangá. No primeiro relato vimos que a aluna já tinha o hábito de ler, porém não foi algo que conseguiu chamar a sua atenção para futuras leituras. Expressando sua sinceridade, relatou que não faz parte do seu gosto literário. No relato 2 e 3 foi possível perceber uma crítica mais positiva sobre o mangá, apesar de terem se sentidos perdidos por conta da dificuldade de adaptação à estrutura. No relato 3, percebemos que o discente gostou, apontando sua admiração sobre as expressões faciais exageradas encontradas no mangá. Outros alunos, também, se encantaram com as expressões dos personagens, como percebemos no relato 4:

O mangá que eu li foi Naruto, por causa das recomendações dos meus amigos. A história começou de forma simples, mas rapidamente me envolvi com a jornada do protagonista, Naruto Uzumaki. O que mais me impressionou foram as expressões faciais dos personagens. As emoções eram tão intensas e isso ficou claro pelas imagens, como os olhos de Naruto brilhando quando ele estava determinado ou as veias saltando de sua testa quando estava irritado. A arte era tão diferente de tudo o que eu já tinha visto e, eu, senti que conseguia entender como os personagens estavam se sentindo apenas observando suas expressões (Relato 4, 2024).

Com a admiração dos alunos pelos desenhos do mangá, aproveitamos e apresentamos o movimento artístico Expressionismo. Pedimos para eles observarem nas obras os traços que os artistas realizam para distorcer a realidade, exagerando as expressões, e comparar com algumas imagens

de personagens do mangá, com expressões apresentando exagero nas emoções.

Para finalizar, reservamos um momento para discutir com os alunos sobre o que eles acharam do projeto, se sentiram motivados e se despertou curiosidade neles. Ao longo da conversa, as palavras que mais escutamos dos alunos foram: diferente, novo e divertido. Conseguimos perceber que grande parte das turmas se engajaram nas atividades e se motivaram para aprender um gênero que é pouco discutido em sala de aula.

INTERDISCIPLINARIDADE

A interdisciplinaridade foi um ponto importante no trabalho. Exploramos tanto a literatura, quanto as artes visuais e o audiovisual, trabalhando a criatividade artística. A interdisciplinaridade para Juarez da Silva Thiesen:

[...] se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa, exige-se que as disciplinas, em seu processo constante e desejável de interpenetração, se fecundem cada vez mais reciprocamente (Thiesen, 2008, p. 548).

Assim, a interdisciplinaridade vai além de uma simples colaboração entre especialistas e o mangá nos possibilita fazer uma relação direta entre a literatura e as artes visuais a partir das *fan-arts*, que são desenhos criados por fãs de mangás, *animes*, filmes e séries, além de produções audiovisuais com recortes dos mangás, que são uma combinação de elementos visuais e sonoros para criar uma experiência de comunicação ou entretenimento com o objetivo de transmitir alguma mensagem ou contar histórias.

Dessa forma, a interdisciplinaridade foi pensada a partir do mangá e o movimento artístico Expressionismo, que surgiu no final do século XIX e início do século XX, na Alemanha, o qual enfatiza a representação subjetiva e emocional e distorce a realidade para expressar sentimentos internos. Uma das obras apreciadas foi de Margaret Keane, uma artista americana, famosa por suas pinturas de figuras com grandes olhos, especialmente de crianças e animais. Sua arte é facilmente reconhecida por seu estilo único, caracterizado por olhos exageradamente grandes e expressivos, que se tor-

naram sua marca registrada e suas obras compartilham essas características de estilo, como podemos observar na imagem 2.

Imagem 2: Margaret Keane. Óleo sobre tela.



Fonte: <https://dasartes.com.br/de-arte-a-z/margaret-keane-pintora-de-big-eyes-morre-aos-94-anos/>

Relacionamos as obras de Margaret Keane com os personagens do mangá, pois em relação a parte visual desse gênero, Bandeira (2010) resalta que a principal característica são os olhos geralmente muito grandes e muito bem definidos, podendo variar entre redondos ou rasgados, mas sempre são feitos cheios de brilho e com o uso de cores chamativas, de modo a refletir a emoção de seus personagens.

Dessa forma, as expressões faciais exageradas são uma característica marcante nos mangás, sendo usadas para enfatizar emoções e situações de maneira dramática. Esse exagero é uma técnica essencial na linguagem visual do mangá, permitindo que os leitores percebam rapidamente o estado emocional dos personagens e compreendam o tom da narrativa, que pode variar de cômico a dramático. O uso dessas expressões facilita a comunicação visual, tornando os sentimentos dos personagens mais acessíveis e impactantes. Assim, uma das características mais notáveis das expressões faciais exageradas nos mangás são os olhos grandes e expressivos, como se percebe na imagem 3.

Os olhos dos personagens são desenhados de forma a refletir emoções intensas e, quanto mais dramática a emoção, maiores e mais brilhantes os olhos podem se tornar. Por exemplo, quando um personagem está emocionado ou apaixonado, seus olhos podem se expandir, ficando enormes e brilhantes. Por outro lado, quando estão irritados ou concentrados, os olhos podem encolher, tornando-se pequenos e estreitos. Além disso, os olhos frequentemente são detalhados com reflexos ou brilhos para intensificar a emoção da cena.

Imagem 3: Expressões faciais de personagens de mangá

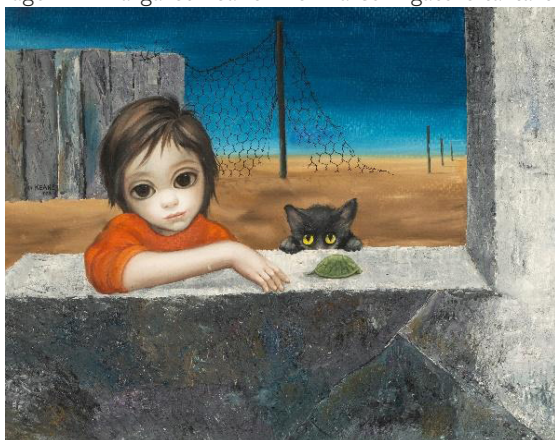


Fonte: Pinterest

Comparando as expressões faciais nos mangás e a obra de Margaret Keane, percebemos pontos de interseção interessantes, especialmente no

que diz respeito à ênfase emocional transmitida pelos olhos, como se observa na obra *Menina com gato e tartaruga*, imagem 4.

Imagem 4: Margaret Keane. *Menina com gato e tartaruga*



Fonte: https://www.abell.com/auction-lot/margaret-keane-1927-2022-girl-with-cat-and-tur_C0C473D87D

Nos mangás, os olhos também desempenham um papel crucial na expressão emocional dos personagens. Embora o estilo varie entre gêneros e autores, a tendência de exagerar os olhos é uma característica marcante. Os artistas de mangá utilizam diferentes formatos, brilhos, sombras e até mesmo padrões internos nos olhos para transmitir uma ampla gama de emoções: felicidade, tristeza, raiva, surpresa, ou, até mesmo, complexidade emocional.

Assim, como nas obras de Margaret Keane, os olhos no mangá são frequentemente desenhados maiores do que o natural, especialmente em gêneros como *shoujo* (mangás voltados para o público feminino), criando uma conexão emocional imediata com o leitor. A principal diferença está no contexto narrativo. Enquanto as obras de Margaret Keane são únicas e carregam uma narrativa emocional em uma única imagem, os mangás contam histórias sequenciais e os olhos são utilizados em diferentes contextos e ângulos para complementar a dinâmica da narrativa.

Portanto, tanto os mangás quanto às obras de Margaret Keane exploram o poder emocional dos olhos como uma forma de transmitir sentimentos profundos e criar conexões imediatas com o espectador ou leitor.

Essa ênfase nos olhos reflete não apenas uma escolha estilística, mas também uma estratégia narrativa para estabelecer uma conexão emocional direta com o público. Ao utilizar olhos grandes, brilhantes e cheios de detalhes, os mangás amplificam a expressão das emoções dos personagens, transformando cada olhar em uma poderosa ferramenta de comunicação visual. Essa abordagem remete à ideia de que os olhos são “janelas da alma”, um conceito que também permeia a obra de artistas como Margaret Keane, cujas pinturas destacam a vulnerabilidade e os sentimentos mais profundos por meio de olhos extremamente expressivos. Dessa forma, tanto nos mangás quanto na obra de Keane, o olhar torna-se um elemento central para evocar empatia e criar uma narrativa visual rica e envolvente.

Fazenda (1998) afirma que na interdisciplinaridade, o professor deve levar em conta em sua didática a invenção, a imaginação, a descoberta da pesquisa, a vontade de planejar e de construir o saber, sem conseguir prever o que será produzido. Colocando em prática esse paralelo, entre a literatura e as artes visuais, conseguimos desenvolver o olhar estético dos discentes, além da criatividade e da percepção. Durante esse processo, sentimos na pele o que Fazenda (1998) apresenta sobre o ensino e aprendizado interdisciplinar, em que o professor caminha na ambiguidade, enfrentando o caos que a atividade interdisciplinar desperta e, ao mesmo tempo, trazendo a segurança e a confiança que o ato de ensinar exige.

Durante a realização da interdisciplinaridade em sala, percebemos o impacto dessa atividade nos alunos, pois eles ficaram interessados e perplexos em observar que as expressões faciais dos personagens nas obras dos mangás, encontradas na literatura, também eram apreciadas nas obras visuais de Margaret Keane. Alguns alunos que são acostumados a ler mangá destacaram personagens que tinham traços parecidos aos das obras, que eram justamente os olhos da menina desenhada que passava a expressão de tristeza e solidão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência didática com o gênero mangá nas turmas de 3º Ano do Ensino Médio, no Centro de Ensino Debora Correia Lima, na cidade de São Bernardo-MA, nos mostrou a importância da compressão de textos, da prática de leitura e do incentivo para desenvolver essa habilidade. O gosto

pela leitura, por meio dos mangás, foi uma maneira de incentivá-los pela presença de imagens, esse gênero se torna mais atraente, pois possibilita ao leitor compreender de forma mais clara e objetiva o contexto do livro.

Na escrita dos relatos de experiência, atividade realizada pelos alunos da Educação Básica, percebemos que os discentes se expressaram de forma sincera, dando sua opinião sobre o gênero mangá e como esperado tivemos aqueles que não gostaram muito de ler ou não se identificaram, mas, também, houve alunos que se interessaram e se divertiram.

Dessa forma, a aplicação do projeto foi satisfatória, pois tivemos a participação de todos os alunos. Consideramos, assim, que o processo de ensino e aprendizagem aconteceu de forma atrativa, diversificada e enriquecedora, sendo importantes porque ajudam a incentivar nossos jovens a lerem e entenderem que existe um universo de conteúdos que podem ser explorados a partir da leitura.

Assim, consideramos que o uso do gênero mangá como ferramenta pedagógica mostrou-se relevante, pois conectou o universo cultural dos jovens à prática escolar, promovendo um aprendizado significativo e de grande engajamento. Além disso, o projeto reforçou a importância de diversificar os materiais utilizados em sala de aula, incluindo gêneros e formatos, que dialogam com os interesses atuais dos estudantes.

Percebemos nessa experiência, que o Pibid na área de Língua Portuguesa, assumiu um papel muito importante, dada a importância da língua como ferramenta de expressão, comunicação e cidadania. Os licenciandos foram incentivados a planejar e a implementar projetos que estimulassem o letramento e a produção textual dos alunos, abordando tanto aspectos gramaticais quanto o uso criativo e funcional da língua. Nesse sentido, essa vivência desenvolveu a autonomia dos futuros profissionais, pois como afirma Imbernóm (2000), a autonomia exige mais do que conhecimento teórico, requer experiência e prática e, no Pibid, nós licenciados não apenas aplicamos os conceitos e as técnicas, mas também demonstramos a capacidade de resolver problemas reais com responsabilidade, tomando decisões quando necessário.

Vale ressaltar, também, que a interdisciplinaridade se mostrou necessária dentro dessa proposta de trabalho, tendo sido uma estratégia eficaz ao estímulo da leitura, ao desenvolvimento da compreensão de textos e da criatividade dos alunos do Ensino Médio. Em relação aos alunos do Ensino

Superior, também foi uma proposta significativa, pois ao planejar e executar atividades interdisciplinares, o pibidiano colocou em prática sua autonomia para integrar diferentes áreas do conhecimento, desenvolvendo o desejo de aprender e de ensinar de maneira criativa.

Dessa forma, consideramos que o Pibid desempenhou um papel pontual na formação de professores, pois motivou e fortaleceu o compromisso dos licenciandos com a carreira docente e contribuiu para a redução da evasão nos cursos de licenciatura. Ao vivenciar o impacto positivo de suas ações na formação dos alunos da Educação Básica, nós pibidianos, como futuros professores fomos encorajados a persistir na formação e abraçar o desafio de atuar como agentes transformadores do sistema educacional brasileiro.

Como pibidiano tivemos uma nova perspectiva sobre o que é ser professor e como contribuir para melhorar a qualidade das salas de aulas, nos tornando mais preparados e comprometidos com a educação pública do Brasil.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BANDEIRA, Mario César. **O que são animes**. Japonês.net.br, 2010. Disponível em: <http://www.japones.net.br/o-que-sao-animes/>?. Acessado em: 14 out. 2023.

FAZENDA, Ivani Catarina Avantes (org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez editora, 2000.

MANCUSO, Mario. **Mangá e História em Quadrinhos são a mesma coisa**. Tudibão, 2010. Disponível em: <http://www.tudibao.com.br/2010/09/manga-e-historia-em-quadrinhos>. Acesso em: 17 out. 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade.

In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora. (org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 200. p. 19-36.

MORAES, Ketlin Nunes de; ZARA, Reginaldo A. As histórias em quadrinhos suas relações com o ensino e o uso das tecnologias: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Valore**, s.l., v. 6, p. 1131-1142, 2021.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 13, p. 545-554, 2008.

LEVEL UP: EXPLORANDO O ESP EM JOGOS DIGITAIS UMA PROPOSTA DIDÁTICO-PRÁTICA¹

Karen Cristina Giralдино Campos

Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Adriana Grade Fiori-Souza

Universidade Estadual de Londrina (UEL)

INTRODUÇÃO

O ensino de Inglês para Fins Específicos (*English for Specific Purposes/ESP*), ou Inglês Instrumental, caracteriza-se por um ensino alinhado às necessidades reais de aprendizagem e comunicação em língua inglesa (Johns; Price-Machado, 2001). Dudley-Evans (1988, p.131) advoga que nesta abordagem de ensino, o aluno estuda a língua inglesa com um foco específico em suas necessidades, sejam elas presentes ou futuras, reais ou desejadas, mediante uma pergunta central: “O que os alunos precisam fazer com o inglês?”. Nas palavras de Vilaça (2003, p. 57), “o que se busca com o ESP é a preparação do aluno para que ele utilize este idioma como instrumento para a realização de tarefas específicas que lhe são necessárias”.

Considerados os precursores dos estudos sobre o ESP na atualidade, Hutchinson e Waters (1987) afirmam que o Inglês para Fins Específicos surgiu em 1945, após o final da Segunda Guerra Mundial, quando se iniciou uma ampla expansão científica, tecnológica e econômica. Nesse contexto, os Estados Unidos tornavam-se uma potência e o inglês tomava seu espaço como língua da comunicação internacional. No Brasil, o ESP surgiu no final

1. Este texto foi redigido com base no trabalho final desenvolvido para a disciplina intitulada “Ensino de Línguas para Fins Específicos”, ministrada pela Profa. Dra. Adriana Grade Fiori-Souza no primeiro semestre de 2024, no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina-PR.

dos anos 60 (Waters, 1988), tendo como foco o Inglês Comercial (*Business English*). Bloor e Bloor (1986) observam, porém, que o ESP não deve ser entendido como um método, mas sim como uma abordagem de ensino de línguas direcionada às necessidades e aos objetivos dos aprendizes.

A partir de 1970, a professora Dra. Maria Antonieta Celani (PUC/SP) iniciou um projeto em âmbito nacional: *Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental* em 20 universidades federais brasileiras, cujos docentes identificaram a necessidade de leitura e de compreensão de textos científicos publicados em língua inglesa. De acordo com a autora, o Projeto propiciou uma mudança de paradigma em relação ao ensino-aprendizagem de línguas, uma vez que as necessidades dos alunos deixaram de ser definidas somente por livros didáticos, mas também (e principalmente) pelo contexto real (social, profissional ou acadêmico) de uso da língua (Johnson, 2009, p. 59).

A demanda por cursos de ESP tem crescido exponencialmente nos últimos anos, abrangendo os mais diversos contextos sociais, profissionais e acadêmicos (Heydt; Zanette, 2018). Nesse sentido, no contexto acadêmico, mais especificamente na área da tecnologia, por exemplo, a língua inglesa pode contribuir de diversas formas para a formação dos estudantes, tendo em vista a necessidade de leitura específica em inglês, bem como o domínio de *sites* e *softwares*.

Conforme salienta Rocha (2012), na vida real os indivíduos estão imersos em um universo de gêneros textuais, sendo, portanto, relevante que aprendam a consumir e produzir esses gêneros também em língua inglesa. A autora defende um ensino crítico de Inglês para Fins Específicos, cujo objetivo central é fortalecer a participação dos alunos nas atividades acadêmicas de maneira agentiva, criativa e autoral.

Sendo assim, a proposta da atividade apresentada neste estudo busca conciliar os apontamentos da referida autora com a proposta pedagógica de Ramos (2004) para implementação de gêneros em sala de aula, a qual engloba três fases: apresentação, detalhamento e aplicação. Com efeito, este artigo tem como objetivo apresentar uma proposta de atividade pedagógica para alunos do Curso Técnico integrado ao Ensino Médio, com habilitação em Programação de Jogos Digitais, com foco no gênero textual *Game Review*.

Em termos de estrutura e organização, este artigo está assim organizado: na seção dois discutiremos o perfil do professor de ESP e sua formação

docente, na seção três conceituaremos a análise de necessidades, na seção quatro abordaremos o ESP e os gêneros textuais, na seção cinco apresentaremos uma proposta de atividade pedagógica para professores de LI com foco em gêneros textuais, e por fim, serão tecidas algumas considerações finais.

O PERFIL DO PROFESSOR DE ESP

Vian Junior (2015) advoga que o professor de Inglês para Fins Específicos é um professor para fins gerais que, ao longo da sua carreira, se deparou com a necessidade de lecionar inglês para fins específicos. Para Hutchinson e Waters (1987), o profissional de ESP deve ser capaz de desempenhar múltiplos papéis, pois – além de atuar como professor – deve realizar uma análise das necessidades de seus alunos, a qual terá impacto na definição do *syllabus* e docronograma do curso, bem como na seleção do material didático a ser utilizado (ou elaborado) para suprir as necessidades identificadas e atingir os objetivos determinados colaborativamente com os alunos. Diante disso, destaca-se o papel essencial do professor nesse cenário, pois, conforme afirmam Machado e Valente (2021),

O professor de LinFE precisa criar seu próprio programa e selecionar, adaptar ou desenvolver o material necessário para atender às demandas de cada curso oferecido, ou seja, as necessidades específicas dos alunos, atuando como designer de currículo e de material. (Machado; Valente, 2021, p. 7)

Celani (2012 apud Cristovão; Beato-Canato, 2016) também descreve as funções do professor de ESP. Segundo a pesquisadora:

O professor de línguas para fins específicos deve ser capaz de: analisar a situação; avaliar as dificuldades dos alunos; perceber as origens das necessidades; realizar levantamento prévio do que o aluno vai precisar e do que já sabe, de sua familiaridade com a área; estudar os discursos e gêneros necessários; encontrar materiais. Com todas essas tarefas, o professor poderá ter um papel mais ou menos importante dependendo da sua formação e compreensão do contexto.
(Celani, 2012 apud Cristovão; Beato-Canato, 2016, p. 60)

Face ao exposto, nota-se as múltiplas atribuições do professor de línguas para fins específicos, bem como os desafios que podem ser encontrados ao longo do percurso. Convém salientar que o “profissional de ESP”, na maior parte das vezes, não recebe a devida formação no que diz respeito ao ensino de inglês para contextos (tão) especializados (Swales, 1985). Fica evidente que, para que o professor de ESP dê conta daquilo que é esperado de sua prática pedagógica, é necessária uma formação inicial que contemple as questões relacionadas ao ensino de línguas segundo essa abordagem.

Referente ao tipo de conhecimento esperado dos professores de ESP, Hutchinson e Waters (1987) citam três necessidades fundamentais: atitude positiva do professor em relação ao conteúdo de ESP a ser ministrado, o conhecimento dos princípios básicos do assunto que leciona e a consciência do conhecimento linguístico que o aluno já possui. Para dar início ao trabalho em sala, é fundamental que o professor realize uma análise das necessidades do grupo de alunos, a qual é discutida a seguir.

O ESP E A ANÁLISE DE NECESSIDADES

Segundo Basturkmen (2006), necessidades podem ser entendidas como o que o aluno precisa aprender na língua-alvo a fim de ser capaz de realizar seus objetivos a curto e médio prazo. São elas: as razões e as motivações intrínsecas dos alunos relacionadas à aprendizagem da língua inglesa, as quais estão subdivididas em: necessidades (*needs*), carências ou fraquezas (*lacks/weaknesses*) e desejos (*wishes*). Entendemos como carência ou fraqueza a diferença entre o domínio presente do indivíduo na língua inglesa e o domínio que se pretende alcançar. Freire (2000), em seus textos, postulava um ensino em que o professor não se limitasse a ministrar os conteúdos previstos na proposta curricular de um curso, mas buscasse assumir uma postura mais dialógica, que lhe permitisse conhecer as vivências e necessidades dos alunos e suas experiências, assim como as suas competências prévias, seus anseios e suas possibilidades.

Nesse viés, o ensino ideal visa contemplar as carências dos sujeitos com o objetivo de que suas necessidades e seus desejos sejam supridos. Convém salientar, no entanto, que a análise de necessidades pode ainda ser utilizada para dar voz aos alunos a respeito dos diversos aspectos relacionados à atividade de aprender inglês. Isso também se relaciona com o impor-

tar-se com a qualidade do ensino em sala de aula (Miller; Gieve, 2006), ou seja, professores visando compreender melhor seus alunos como agentes no ambiente escolar e estes tornando-se mais conscientes de seu papel no processo de aprendizagem da língua estrangeira.

Dessa forma, a coleta de dados em uma análise de necessidades pode ser realizada de diferentes maneiras e assumindo diversos formatos: seja por meio de questionários com questões abertas e fechadas sobre o uso de gêneros textuais abordados no contexto universitário (Ramos; Lima-Lopes; Gazotti-Vallim, 2004), questionários voltados a profissionais atuantes na área sob enfoque, ou entrevistas e análise de documentos de determinado curso. Essa pesquisa pode ser de caráter quantitativo, qualitativo ou ambos, a depender da natureza e do propósito pretendido com a análise de necessidades.

Para as autoras Ramos, Lima-Lopes e Gazotti-Vallim (2003), a análise de necessidades em um curso de inglês para fins específicos pode ser construída em conjunto com os aprendizes. As autoras advogam que a análise de necessidades não é definitiva e pode ser sim contínua, aprimorando cada vez mais as compreensões das situações de ensino e de aprendizagem de inglês. Sendo assim, neste trajeto de busca por novas possibilidades, faz-se necessário que os alunos participem das discussões de seu próprio aprendizado.

Em uma de nossas aulas no Programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM), na disciplina de Ensino de Línguas para Fins Específicos, foi-nos solicitada a leitura de dois artigos: (1) “A análise de necessidades na trajetória da elaboração de um curso de EAP para pós graduandos em Ciência da Computação” de Vieira e Aranha (2015), sobre a proposta de análise de necessidades que as autoras implementaram, e (2) “Abordagem ESP na educação profissional: a formação docente no contexto paranaense” de Heydt e Zanette (2018), sobre o ensino de ESP nos cursos técnicos da Educação Profissional ofertados pela Secretaria de Estado da Educação (SEED). O objetivo, com essas leituras, era conhecer alguns relatos de aplicação do instrumento, a fim de que pudéssemos elaborar a nossa própria análise de necessidades para ser aplicada a alunos da disciplina de inglês de um dos cursos da Educação Profissional e Técnica de Nível Médio. Essa atividade tinha como propósito preparar aulas mais alinhadas à formação técnica dos alunos e às suas reais necessidades de

aprendizagem. A esse respeito, Uliana (2020, p. 319) reforça a ideia de que o ensino de Inglês para Fins Específicos envolve a elaboração de materiais que atendam às necessidades dos estudantes, seja em leitura, oralidade ou escrita. O questionário elaborado está disponível no link <https://encurtador.com.br/JlDgf>.

GÊNEROS TEXTUAIS E O ESP

Cristóvão e Beato-Canato (2016) defendem que a formação inicial do professor de inglês deve contemplar abordagens de gêneros para que o profissional em pré-serviço esteja capacitado para agir tanto na docência de modo geral quanto em contextos que demandam o ensino de línguas para fins específicos. Essa formação capacita os futuros profissionais a atenderem às necessidades relacionadas às práticas pedagógicas alinhadas às demandas atuais da sociedade globalizada. Isso inclui o uso de metodologias que priorizem a comunicação, a integração de tecnologias digitais ao contexto de ensino, e o foco nas necessidades específicas dos aprendizes.

Rocha (2012) enfatiza que os gêneros textuais são um recurso pedagógico poderoso, tendo em vista que estes auxiliam o professor de dois modos: (i) oferecendo meios de ilustrar o que os aprendizes têm de fazer linguisticamente, isto é, os discursos que eles precisam ser capazes de compreender e produzir (seja na modalidade escrita e/ou falada); e (ii) capacitando os professores a entender o propósito de um texto (sobre o que se fala, como se fala, quem fala e para quem). Para implementação dos gêneros textuais em sala de aula, a referida autora reforça a importância de se fazer um estudo acerca do gênero a ser estudado, para que o professor possa identificar alguns aspectos fundamentais, como: onde esse gênero circula, a que interesses serve e como se constitui.

Diante do exposto, apresentamos aqui a proposta idealizada por Ramos (2004), para aplicação de gêneros textuais em cursos de ESP. A autora sugere que as atividades sejam divididas em três fases: apresentação, detalhamento e aplicação.

A primeira fase, apresentação, é o primeiro contato do indivíduo com o gênero apresentado pelo professor, visando à exploração de dois conceitos: a contextualização e a familiarização do mesmo sob uma perspectiva mais abrangente, a fim de que sejam compreendidos alguns aspectos, por

exemplo, onde o gênero circula, quem são seus usuários (produtor/audiência), para qual propósito serve, etc.

A fim de explorar a familiarização do aprendiz com o gênero sob estudo, o professor deve expor o aluno a diversos exemplos do referido gênero para que ele possa enfim perceber as suas características principais. Esse é, portanto, um processo que envolve a identificação do conhecimento que o aluno já tem do gênero apresentado e/ou a apresentação de informações necessárias que ele ainda não possui sobre tal gênero.

A segunda fase, detalhamento, tem como foco trabalhar principalmente com a organização retórica dos textos e seus aspectos léxico-gramaticais, com o objetivo de conduzir o aluno ao uso e à prática desses componentes. Cabe ao professor oferecer ao aluno condições satisfatórias para a compreensão/produção detalhada dos textos, bem como relacioná-los ao seu contexto de situação. Podemos citar como exemplo as seguintes perguntas: “Qual é a atividade social desenvolvida? Onde ela tem lugar? Do que trata o texto? Quem fala/escreve no texto? Qual é o papel da língua? O tipo de interação? O meio? O canal?”. Questionamentos como esses visam contribuir para que os alunos sejam capazes de perceber os movimentos retóricos e as escolhas linguísticas predominantes em textos de um determinado gênero textual.

A terceira fase, aplicação, é considerada uma das fases mais importantes, pois espera-se que o aluno consolide sua aprendizagem e se aproprie do gênero textual em questão, cujo objetivo é fazer com que o indivíduo trabalhe com o gênero em sua totalidade, (re)integrando os diferentes conhecimentos estudados nas fases anteriores.

Duas etapas compõem essa fase: consolidação e apropriação. A primeira tem como objetivo revisar o conceito apresentado como um todo, isto é, possibilitar ao aprendiz a consolidação do gênero mediante atividades diversas, expondo-o na íntegra a muitos exemplos do gênero praticado. A segunda busca transferir o gênero para situações da vida real do sujeito, ou seja, conduzi-lo à produção efetiva, expondo-o a várias situações nas quais o gênero é utilizado, a fim de que possa ser ele mesmo um usuário competente. Bhatia (1993, p.16), diz que é nessa fase que o indivíduo precisará explorar todo seu conhecimento adquirido para alcançar eficácia e originalidade em sua produção.

Apresentamos a seguir uma proposta de atividade didático-prática com foco no gênero textual *Game Review*, com base nas três fases idealizadas por Ramos (2004).

PROPOSTA DE ATIVIDADE PEDAGÓGICA PARA PROFESSORES

A atividade a seguir foi elaborada para alunos do Curso Técnico integrado ao Ensino Médio, com habilitação em Programação de Jogos Digitais, cuja faixa etária pode variar entre 15 e 18 anos. Idealizada para utilização ao longo de 4 aulas de 50 minutos, a atividade visa equilibrar teoria e prática, permitindo que os alunos desenvolvam progressivamente a compreensão e a produção do gênero trabalhado. Dessa forma, as escolhas metodológicas refletem os fundamentos teóricos apresentados, favorecendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Posto isso, convém salientar que a elaboração desta atividade baseia-se nos princípios da análise de necessidades, garantindo que o ensino e a aprendizagem do gênero textual *Game Review* seja relevante para os referidos alunos. Conforme discutido a seguir, a ativação de conhecimentos prévios é um elemento essencial no processo de aprendizagem, pois possibilita que os estudantes conectem novos conteúdos às suas experiências anteriores. Além disso, o uso de metodologias ativas, como a aplicação da plataforma *Wordwall* para promover maior interação e engajamento, está alinhado às abordagens contemporâneas do ensino de gêneros textuais.

Imagem 1: Fase 1 (Apresentação)

FASE 1: APRESENTAÇÃO

PROCEDIMENTOS:

- Sala de aula em formato de semicírculo.
- *Warm up* para sondar o que os alunos já sabem/conhecem a respeito das análises/revisões de jogos. **20 minutos.**

WARM UP:

- Do you read game reviews?
- Who usually writes digital game reviews?
- Why do people write digital game reviews?
- Who usually reads a game review?
- Where can we find/read a game review?
- What type of information can we find in a game review?
- What is the purpose of a game review?



Spin It

A imagem 1 compreende a primeira fase idealizada por Ramos (2004) e tem como objetivo investigar o que os estudantes já sabem sobre o gênero textual apresentado, isto é, utilizar o conhecimento prévio dos alunos como ponto de partida para a análise e compreensão textual do gênero em estudo. Em seu artigo intitulado “O uso do Wordwall como metodologia ativa de gamificação no ensino da compreensão leitora”, Brandão, Nascimento, Marinho e Oliveira (2024) buscam analisar a aplicação da plataforma Wordwall como ferramenta de gamificação, destacando os benefícios dessa abordagem para o engajamento e a aprendizagem dos estudantes. O(a) professor(a) gira a roleta com as questões e os alunos as respondem de modo geral com base nos seus conhecimentos prévios.

Imagem 2: Fase 1 (Apresentação)



A imagem 2 acima tem como objetivo apresentar aos alunos as características e os elementos que compõem uma *Game Review*. Sabemos que existem diversas funções a serem desempenhadas no dia a dia dos profissionais que desejam trabalhar com jogos digitais, no entanto a atividade proposta foi escolhida (principalmente) com base nas necessidades dos alunos a fim de atender seus interesses e objetivos como (futuros) profissionais no mercado de *eSports*, pois entendemos que redigir análises de jogos seja um dos papéis de um especialista nessa área. Neste sentido, de acordo com Souza (2015), a análise de necessidades é fundamental para o bom desenvolvimento de cursos de línguas, garantindo que o ensino seja relevante, personalizado e eficaz ao aprendiz. Sem essa análise, os cursos podem se tornar muito gerais ou desconectados da realidade dos alunos. Com ela, os materiais e atividades são desenvolvidos com foco nas demandas reais do contexto profissional ou acadêmico, resultando em uma aprendizagem mais motivadora ao indivíduo.

As imagens 3-7, a seguir, ilustram a fase 2 da atividade.

Imagem 3: Fase 2 (Detalhamento)

FASE 2: DETALHAMENTO

PROCEDIMENTOS:

- Exemplos de game reviews - Blog "Whole Heartily".

Disponível em:
<https://wholeheartily.com/category/entertainment/video-games/video-game-reviews/>
30 minutos.

ATIVIDADE 1:

- Underline or identify the following items in your game review:
 - () Adjectives (e.g., cool, good, nice, exciting, boring, engaging, amazing, enjoyable)
 - () Opinion verbs (e.g., think, believe, hate, love, like, prefer, dislike)
 - () Predominant verb tense (present, past or future)

10 minutos.

Imagem 4: Fase 2 (Detalhamento)

FASE 2: DETALHAMENTO

ATIVIDADE 2:

- What information can you find in the game review? Read and check:
 - () Game title;
 - () Developer;
 - () Platform(s);
 - () Genre;
 - () Publisher;
 - () Number of players;
 - () Release date;
 - () Score;
 - () Gamer's opinion;
 - () Age rating.

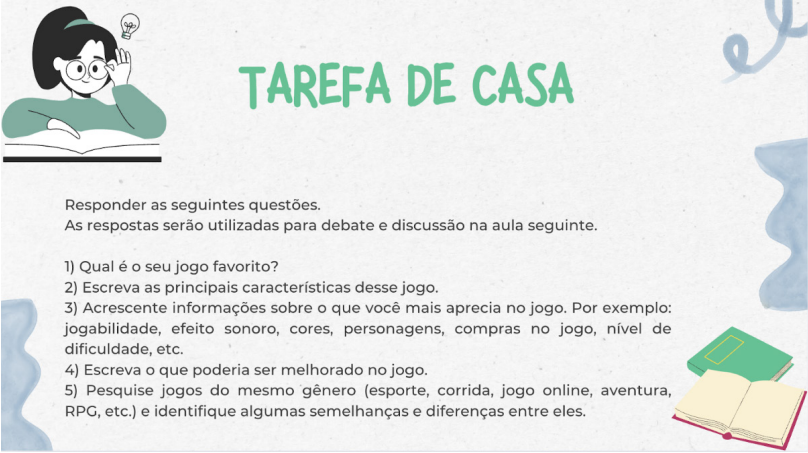
10 minutos.



Como descrito por Ramos (2004), a segunda fase denominada detalhamento tem como objetivo principal trabalhar com a organização retórica dos textos e seus aspectos léxico-gramaticais, a fim de conduzir o aluno ao uso e à prática desses componentes. Nesse sentido, sugerimos apresentar exemplos prontos de *game reviews* disponíveis no blog "Whole Heartily" para que os alunos obtenham mais subsídios sobre o gênero textual em análise. Recomendamos ainda, que o(a) professor(a) converse com os estudantes sobre os elementos listados na atividade 2 e analisem a relevância dos itens na análise de jogos, as implicações no caso de algum critério não ter sido

contemplado, quais aspectos são mais relevantes e contribuem para uma melhor experiência para o jogador, e que outros critérios poderiam ter sido destacados e/ou acrescentados à lista.

Imagem 5: Fase 2 (Detalhamento)



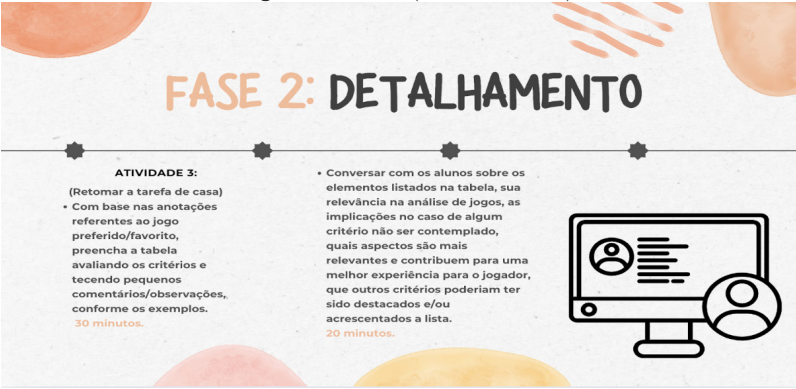
TAREFA DE CASA

Responder as seguintes questões.
As respostas serão utilizadas para debate e discussão na aula seguinte.

- 1) Qual é o seu jogo favorito?
- 2) Escreva as principais características desse jogo.
- 3) Acrescente informações sobre o que você mais aprecia no jogo. Por exemplo: jogabilidade, efeito sonoro, cores, personagens, compras no jogo, nível de dificuldade, etc.
- 4) Escreva o que poderia ser melhorado no jogo.
- 5) Pesquise jogos do mesmo gênero (esporte, corrida, jogo online, aventura, RPG, etc.) e identifique algumas semelhanças e diferenças entre eles.

A imagem 5 descreve a tarefa de casa solicitada pelo(a) professor(a), pois, conforme destacado por Ramos (2004), esse é o momento em que o estudante aprofunda sua compreensão sobre o tema, explorando informações com maior precisão e analisando diferentes aspectos do conteúdo estudado.

Imagem 6: Fase 2 (Detalhamento)



FASE 2: DETALHAMENTO

ATIVIDADE 3:
(Retomar a tarefa de casa)

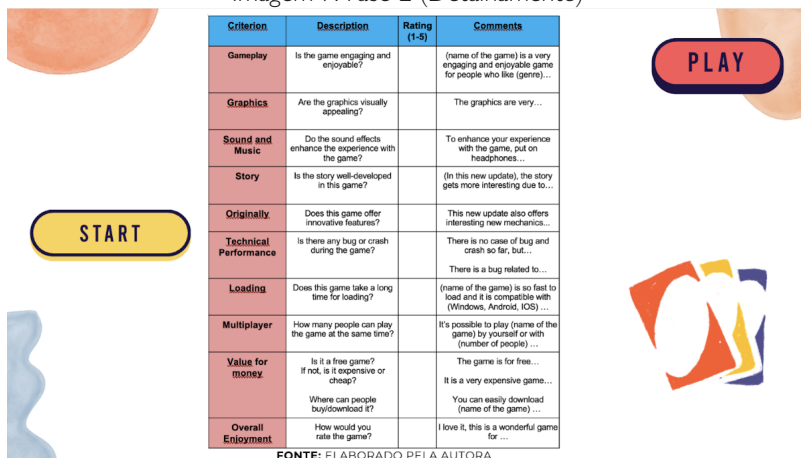
- Com base nas anotações referentes ao jogo preferido/favorito, preencha a tabela avaliando os critérios e tecendo pequenos comentários/observações, conforme os exemplos.

30 minutos.

- Conversar com os alunos sobre os elementos listados na tabela, sua relevância na análise de jogos, as implicações no caso de algum critério não ser contemplado, quais aspectos são mais relevantes e contribuem para uma melhor experiência para o jogador, que outros critérios poderiam ter sido destacados e/ou acrescentados a lista.

20 minutos.

Imagem 7: Fase 2 (Detalhamento)



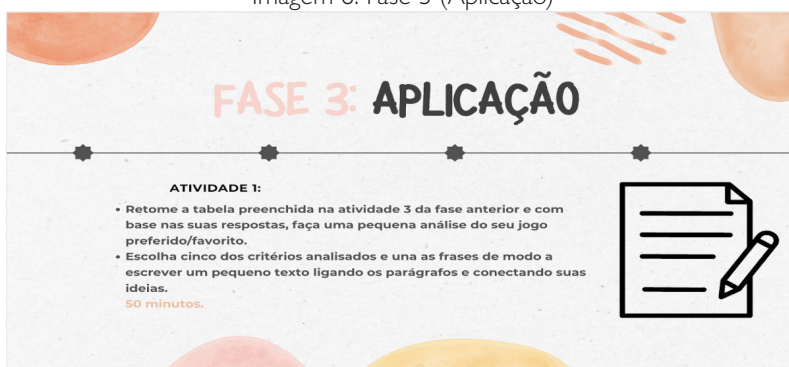
Criterion	Description	Rating (1-5)	Comments
Gameplay	Is the game engaging and enjoyable?		(name of the game) is a very engaging and enjoyable game for people who like (genre)...
Graphics	Are the graphics visually appealing?		The graphics are very...
Sound and Music	Do the sound effects enhance the experience with the game?		To enhance your experience with the game, put on headphones...
Story	Is the story well-developed in this game?		(In this new update), the story gets more interesting due to...
Originally	Does this game offer innovative features?		This new update also offers interesting new mechanics...
Technical Performance	Is there any bug or crash during the game?		There is no case of bug and crash so far, but... There is a bug related to...
Loading	Does this game take a long time for loading?		(name of the game) is so fast to load and it is compatible with (Windows, Android, IOS) ...
Multiplayer	How many people can play the game at the same time?		It's possible to play (name of the game) by yourself or with (number of people) ...
Value for money	Is it a free game? If not, is it expensive or cheap? Where can people buy/download it?		The game is for free... It is a very expensive game... You can easily download (name of the game) ...
Overall Enjoyment	How would you rate the game?		I love it, this is a wonderful game for ...

START

FONTE: ELABORADO PELA AUTORA

As imagens 6 e 7 retomam a tarefa de casa solicitada previamente. Segundo Ramos (2004), a fase do detalhamento envolve ainda a organização de ideias, o desenvolvimento de conexões entre conceitos e a aplicação do conhecimento adquirido de forma mais estruturada. Sendo assim, cabe ao professor(a) oferecer ao aluno condições satisfatórias para a compreensão/produção detalhada dos textos, bem como relacioná-los ao seu contexto de situação a fim de contribuir para que os alunos sejam capazes de perceber os movimentos retóricos e as escolhas linguísticas predominantes em textos de um determinado gênero textual (neste caso especificamente: *Game Review*).

Imagem 8: Fase 3 (Aplicação)



FASE 3: APLICAÇÃO

ATIVIDADE 1:

- Retome a tabela preenchida na atividade 3 da fase anterior e com base nas suas respostas, faça uma pequena análise do seu jogo preferido/favorito.
- Escolha cinco dos critérios analisados e una as frases de modo a escrever um pequeno texto ligando os parágrafos e conectando suas ideias.

50 minutos.

A imagem 8 ilustra a última fase proposta por Ramos (2004), denominada aplicação e que consiste na aplicação do conhecimento adquirido nas fases anteriores para resolver problemas, criar conexões com a realidade e desenvolver novas habilidades. Nesta etapa, o aprendizado é colocado em prática por meio de exercícios, projetos, estudos de caso e outras atividades que exigem reflexão e autonomia. O objetivo é garantir que o estudante não apenas compreenda o conteúdo, mas também saiba como utilizá-lo de maneira eficiente em diferentes contextos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso da abordagem ESP no contexto do Curso Técnico em Programação de Jogos Digitais oferece uma abordagem inovadora e prática para o ensino-aprendizagem da língua inglesa. Ao explorar gêneros textuais como a análise de jogos, os alunos não apenas desenvolvem suas habilidades linguísticas, mas também se familiarizam com um dos principais meios de comunicação contemporâneos. A proposta apresentada neste artigo permite que os estudantes sejam ativos na construção de seu próprio conhecimento, tornando-se capazes de produzir e compreender textos específicos relacionados ao universo dos jogos digitais.

A crescente demanda por cursos de ESP em diversos contextos sociais, profissionais e acadêmicos destaca a importância de adaptar o ensino às necessidades específicas dos alunos. No contexto dos jogos digitais, essa adaptação pode ser ainda mais significativa, pois os jogos são uma parte integral da cultura contemporânea e oferecem uma plataforma rica para o desenvolvimento linguístico e cultural. Além disso, ao envolver os alunos no processo de ensino-aprendizagem, incentivamos uma postura crítica e criativa, essencial para o sucesso em um mundo cada vez mais globalizado e tecnologicamente avançado.

Portanto, acreditamos que a abordagem ESP no contexto dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio não apenas enriquece o ensino de línguas, mas também prepara os alunos para enfrentar os desafios comunicativos do século XXI de maneira eficaz e engajada.

REFERÊNCIAS

BASTURKMEN, Helen. **Ideas and options in English for specific purposes**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. p. 17-20.

BHATIA, Vijay Kumar. **Analysing Genre: Language Use in Professional Settings**. London: Longman, 1993.

BLOOR, Meriel; BLOOR, Thomas. **Languages for Specific Purposes: Practice and Theory. CLCS Occasional Paper No. 19**. Dublin: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies, 1986.

RANDÃO, Elisângela Magalhães; NASCIMENTO, Deusemar Cardoso; MARINHO, Ludiane Maria da Silva; OLIVEIRA, Tayana Vieira. O uso do Wordwall como metodologia ativa de gamificação no ensino da compreensão leitora. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 10.**, 2024, Campina Grande. *Anais...* Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2024/67362df279757_14112024140554.pdf. Acesso em: 16 mar. 2025.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; BEATO-CANATO, Ana Paula Moreira. A formação de professores de línguas para fins específicos com base em gêneros textuais. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 32, n. 1, p. 45-74, 2016.

DUDLEY-EVANS, Tony; ST JOHN, Maggie Jo. **Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

HEYDT, Valéria Silva; ZANETTE, Rosana Inês Castilhos. Abordagem ESP na educação profissional: a formação docente no contexto paranaense. **Rev. Entrelínguas**, Araraquara, v. 4, n. 2, p. 323-339, jul./dez, 2018.

HUTCHINSON, Tom; WATERS, Alan. **English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

JOHNS, Ann M.; PRICE-MACHADO, Donna. English for specific purposes: Tailoring courses to student needs—and to the outside world. *In*: MURCIA, Marianne Celce (org.). **Teaching English as a second or foreign language**. 3. ed. Boston: Heinle & Heinle, 2001, p. 43-54.

JOHNSON, Karen. **Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective**. London and New York: Routledge, 2009.

MILLER, Inés. K.; GIEVE, Simon. **Understanding the Language Classroom**. Palgrave Macmillan, 2006.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. **The ESpecialist**, v. 25, n. 2, p. 107-129, 2004.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra; LIMA-LOPES, Rodrigo de; GAZOTTI-VALLIM, Maria Aparecida. O instrumento descrição de aula visto sob três olhares. *In*: BARBARA, Leila; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. (Orgs.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 109–130.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra, LIMA-LOPES, Rodrigo de; GAZOTTI-VALLIM, Maria Aparecida. Análise de necessidades: identificando gêneros acadêmicos em um curso de leitura instrumental. **The ESpecialist**, v. 25, n. 1, p. 1-29, 2004.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. Língua inglesa e contexto acadêmico-universitário: avaliando e reprojetoando práticas plurilíngues e transculturais sob a luz dos multiletramentos. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 7, n. 13, p. 78-92, jan./jul., 2012.

SOUZA, Sheilla Andrade de. Análise de necessidades e o ensino de línguas para fins específicos. **Revista Desempenho**, v. 2, n. 22, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/9498>>. Acesso em: 16 mar. 2025.

SWALES, John. **Writing for research purposes**. New York: Pergamon Press, 1985.

ULIANA, Jéssica Laira de Araujo Esgoti. Inglês Instrumental: a (co)construção de conhecimentos sob a perspectiva sociocultural. In: DELLAGNELO, Adriana de Carvalho Kuerten; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Orgs.). **Estudo sobre Ensino-Aprendizagem e formação de professores de línguas de uma perspectiva sociocultural**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2020. p. 319-346.

VALENTE, Marcela lochem; MACHADO, Fátima de França. A formação de professores de língua inglesa para fins específicos no Brasil: uma experiência em tempos de pandemia. **The ESPECIALIST**. v. 42, n. 2, 2021. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/54210/38856>>. Acesso em: 16 mar. 2025.

VIAN JÚNIOR, Orlando. A formação inicial do professor de inglês para fins específicos. In: LIMA-LOPES, Rodrigo Esteves de; FISCHER, Cynthia Regina; GAZOTTI-VALIM, Maria Aparecida. (Orgs.). **Perspectivas em Línguas para Fins Específicos**: Festschrift para Rosinda Ramos. Campinas: Pontes, 2015. p. 187-208.

VIEIRA, Bruna Gabriela Augusto Marçal; ARANHA, Solange. A análise de necessidades na trajetória da elaboração de um curso de EAP para pós-graduandos em ciência da computação. **The ESPECIALIST**, v. 36, n. 1, p. 9-20, 2015.

VILAÇA, Maria Lúcia Correia. O processo de avaliação e elaboração de materiais didáticos para cursos de inglês para fins específicos. **Revista de Letras do Instituto de Humanidades da UNIGRANRIO 1**. Duque de Caxias, Unigranrio Editora, 2003.

WATERS, Alan. ESP - Back to the future!. **The ESPECIALIST**, São Paulo, v. 9, n. 1-2, p. 27-43, 1988.

CAPA DE LIVRO: PROPOSTA DIDÁTICA DE LEITURA VISUAL A PARTIR DO PROTÓTIPO 2Q

Otávio Felipe Carneiro

Universidade Estadual de Londrina (UEL)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nas últimas décadas, as semioses visuais têm alcançado considerável espaço no contexto brasileiro. Com o advento das tecnologias móveis, sobreveio também a proliferação de discursos imagéticos, instrumentalizados por meio de variados gêneros discursivos e constituídos a partir de diferentes cores, *designs* e *layouts*. Ao contrário do que prevalece no senso comum, os textos visuais não se esgotam apenas na função decorativa, posto que sua organização advém de artefatos linguísticos ordenados mediante a um sistema sintático singular, disposto a partir de interesses de sujeitos posicionados em um determinado contexto sócio-histórico-ideológico.

Entretanto, pesquisas realizadas nos últimos anos (Salles, 2014; Almeida, 2016; Costa, 2016; De Lucci, 2017; Mecca, 2019; De Paula, 2019; Santos, 2019; Carneiro, 2022) indicam que prevalecem nos livros didáticos atividades de leitura visual com ótica à função decorativa da imagem. Por essa razão, são encontrados exercícios de leitura que não favorecem a interpretação do conteúdo, normalmente similares a questões como: “o que você vê na imagem?” Ou, “o que significa a expressão visual em destaque?” Esses tipos de questões, além de fixarem a concepção de decodificação do conteúdo imagético, omitem demais funções da linguagem visual.

Neste artigo buscamos explorar uma “capa de livro” com temáticas vinculadas aos princípios neoliberalistas e discursos acerca do empreendedorismo, frequentes atualmente. Dessa maneira, em primeira instância, são explicados os conceitos da Semiótica Social (Kress; Van Leeuwen, 2006), especificamente sobre multimodalidade, que balizam este trabalho; em

seguida, discute-se acerca da natureza das capas de livro; na sequência, descreve-se resumidamente os protótipos 3Q3C e 2Q, usados para o desenvolvimento da análise visual e proposta didática, apresentadas posteriormente. Ainda, é válido ressaltar que ao se focar a prática de leitura visual, não se busca causar dicotomias entre semioses. Ao contrário, tem-se a finalidade de desenvolver um olhar específico para a linguagem visual.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

SEMIÓTICA SOCIAL: CONCEITOS GERAIS

A Semiótica Social é um ramo de estudo que tem por objetivo estudar as funções da linguagem. Essa perspectiva surgiu na década de 1980 a partir das discussões de Gunther Kress, Robert Hodge e Theo Van Leeuwen, que consideram a linguagem como um mecanismo ideológico que é construído por interesses pessoais do enunciador, vinculados ao contexto histórico-social.

Na obra *Reading Images: The Grammar of Visual Design*, os autores Kress e Van Leeuwen (2006) enfatizam a linguagem humana como um fenômeno construído por meio de recursos semióticos. Esses elementos, em suma, podem ser definidos como artefatos materiais e/ou imateriais utilizados para o processo de construção de significação linguística. Assim, estão disponíveis em diferentes modalidades de linguagem (escrita; visual; sonora; tátil etc.), denominadas de *semioses* ou *modos semióticos*. Esses artefatos têm caráter social, portanto não apresentam estruturas fixas e padronizadas, ao contrário, são influenciados pela comunidade em que está inserido.

A linguagem, segundo Kress e Van Leeuwen (2006), constitui-se por um emaranhado de semioses, o que a torna multissemiótica. Logo, ela não se estabelece somente por um modo semiótico, mas pela junção de semioses. Contudo, é prematuro, ainda, afirmar que toda linguagem é multimodal, pois há pesquisadores que refutam essa concepção (Pinheiro, 2023). Acredita-se na importância de haver mais discussões a respeito disso.

Por essa razão, neste artigo, dá-se enfoque à perspectiva dos textos multimodais, que segundo Ribeiro (2021), ao longo de uma prática de leitura deve ser levada em conta sua integralidade semiótica. À vista disso, ancorando-se em Kress e Van Leeuwen (2006), a estudiosa defende

a necessidade de considerar-se alguns elementos dispostos no enunciado multimodal, sendo eles: o layout, o design, a produção, a distribuição, as legibilidades do suporte e as camadas modais.

O *layout*, de acordo com Ribeiro (2021), refere-se ao “espaço” em que ocorre a orquestração, harmonização e organização semiótica. Esse ambiente, segundo Kress e Van Leeuwen (2006), particulariza-se por três outros componentes: a) *framing* ou *enquadramento*: que se trata da organização dos elementos no *layout*; b) *saliência*: refere-se aos elementos visuais presentes no *layout*, com diferentes graus atrativos para chamar a atenção do leitor; c) *valor da informação*: relaciona-se a cada juízo de valor, questões ideológicas e interesses autorais de cada recurso semiótico disponível num dado local do *layout*.

O *design*, por sua vez, trata-se dos recursos semióticos presentes no texto, que são estabelecidos a partir dos interesses do enunciador, assim como de padrões e convenções sociais. Dessa forma, apresentam tendências e marcas sociais e autorais. Adjunto a tal conteúdo, há o conceito de *produção*, que se relaciona aos meios e procedimentos de execução para o estabelecimento do *design*, que pode ocorrer por meio de máquinas, trabalho físico ou digital.

A *distribuição* diz respeito a um elemento não semiótico, porque se refere às tecnologias usadas para preservação e transmissão das informações semióticas. Com isso, está amplamente relacionada aos interesses de organizações, instituições e indivíduos. Já a *legibilidades do suporte*, segundo Ribeiro (2021), trata-se das regras do suporte para que haja a materialização do texto. As *camadas modais*, por sua vez, estão ligadas à organização harmônica dos recursos visuais no *layout* que, para Ribeiro (2021), são interpoladas em diferentes níveis, seja em gênero discursivo ou planos imagéticos. Tais níveis são estabelecidos hierarquicamente, baseando-se em posicionamentos autorais e marcas sociais (Kress; Van Leeuwen, 2006).

A análise e a proposta didática, a serem apresentadas nas seções posteriores, foram desenvolvidas a partir dos conceitos elencados nesta seção, os quais particularizam os textos multimodais. Na próxima seção, discute-se acerca da natureza da “capa de livro”.

CAPA DE LIVRO

A princípio, a capa de um livro tinha somente a função de proteger a estrutura física da obra, contudo, no decorrer dos diversos fatos ocorridos na história, ela obteve outras funções. De acordo com Viana (2015), o mercado editorial se ancora sobre a capa de livro para garantir a venda de uma obra, por essa razão, sua construção composicional é feita a partir de poderosas estratégias.

Na mesma vertente, Alencar e Ferrara (2019) ressaltam que, atualmente, a capa de um livro funciona como um mecanismo de atração ao leitor; por essa razão, pode ser considerada um *marketing* à obra. É por meio desse material que o leitor fará diversas escolhas: a) ler a sinopse; b) ler a biografia do autor; c) folhear a obra; d) decidir se fará a leitura do livro. Além disso, a capa de um livro também tem a função de transmitir a essência e mensagem contida na obra.

Lima (2017) resalta que a capa de um livro - por meio da visão, tato e olfato - adota a função de hospitalidade, em que o leitor é o hóspede. Com seus artifícios gráficos, a capa do livro traduz o conteúdo da obra e “[...] atrai, seduz e acolhe seu leitor, despertando sentimentos e proporcionando experiências e trocas inigualáveis (Lima, 2017, p. 25).

Segundo Lima (2017), a capa costuma possuir os dados principais da obra: a) título; b) subtítulo; c) autor; d) selo da editora. Além disso, também pode conter informações de publicidade, tais como: “do mesmo autor de...”; “grátis pôster exclusivo” etc. Além disso, Lima (2017) destaca o fato de que uma fotografia ou ilustração pode fazer parte da capa do livro, e que tais elementos têm raízes profundas vinculadas às práticas culturais do contexto social.

A pesquisa realizada por Farias e Zabotti (2024) destaca que os leitores costumam posicionar-se diante das capas dos livros, inclusive, os estudiosos apontam ao fato de que muitos leitores adquirem livros por causa dos elementos visuais presentes nas capas. Na mesma vertente, Lima e Pereira (2020) apontam para o fato de que as cores são recursos semióticos que podem influenciar o leitor na inferência acerca da temática do livro.

Entretanto, Sobral (2008) destaca que a capa de livro não pode ser analisada como gênero discursivo, mas como forma de composição, porque se trata de um componente de uma obra. Contudo, Cristóvão (2001)

considera a quarta capa de livro como gênero do discurso. Dessa forma, se adotarmos o viés teórico de Cristóvão (2001), também poderíamos inferir que a capa de um livro é gênero do discurso. No entanto, acreditamos que essa problematização necessita de profundas discussões que ultrapassem o objetivo deste artigo. Por essa razão, não foi levada em conta na análise e proposta didática aspectos sobre gênero discursivo. Na próxima seção, descrevem-se detalhes dos protótipos 3Q3C e 2Q.

METODOLOGIA

CLASSIFICAÇÃO DO ESTUDO

Este estudo se classifica como qualitativo (Gil, 2002; Egido, 2024), pois em oposição ao método quantitativo, reconhecemos que os sujeitos e o contexto sócio-histórico-ideológico são aspectos que integram a investigação desenvolvida. Além disso, este estudo também se classifica como pesquisa aplicada (Miranda, 2007; Cordeiro, 2009), porque visa uma possível intervenção social a fim de alterar-se problemas de ordem social.

CORPUS E JUSTIFICATIVA

A capa de livro selecionada para análise está publicada na 1ª edição da obra *Os códigos do milhão: como desbloquear as ilhas neuronais da riqueza*, escrita por Pablo Marçal e lançada em 2023 pela Editora Camelot. O livro em questão está inserido num contexto social brasileiro marcado por discursos vinculados às ideologias neoliberais, que fortalecem a concepção de empreendedorismo e desvalorização do trabalho de carteira assinada. Por conta disso, compreende-se que a análise e proposta didática de leitura visual de discursos vinculados a esses temas podem colaborar com a proposição de novas pesquisas sobre o assunto.

PROTÓTIPOS 3Q3Q E 2Q

Os protótipos 3Q3C e 2Q são dois materiais que visam colaborar com a prática de leitura visual no contexto escolar (Carneiro, 2022). Não se trata de dispositivos prontos e acabados, mas de instrumentos consti-

túidos de orientações aos docentes e criadores de materiais didáticos no âmbito do letramento visual.

Ambos os materiais tiveram como sustento teórico a perspectiva do Círculo de Bakhtin e da Semiótica Social. Dessa forma, a linguagem é considerada como um instrumento de interação, que é alicerçado em posicionamentos discursivos e ideológicos do enunciador, amplamente vinculados a um determinado contexto social e a um público-alvo, que também é constituído de interesses (Bakhtin, 2011). Além disso, a linguagem é motivada e composta por modos semióticos, que, em determinados contextos, torna-se multimodal (Kress; Van Leeuwen, 2006).

O protótipo 3Q3C¹ (ANEXO I) tem um caráter analítico, por essa razão, sua composição se dá a partir de parâmetros que buscam colaborar com a análise de uma imagem. Para Carneiro e Lima (2022), antes de se realizar uma proposta didática de leitura visual, é fundamental conhecer as profundezas do enunciado selecionado. Com isso, o instrumento em questão é constituído por 12 perguntas, vinculadas a conceitos teóricos, que perpassam a condição de produção, gênero discursivo e elementos metalinguísticos. Tais perguntas têm a função de direcionar a análise visual.

O protótipo 2Q² (ANEXO II), por sua vez, é constituído de parâmetros que apontam para a criação de propostas didáticas de leitura visual. Além das referências teóricas mencionadas, o dispositivo em questão se estrutura com base em Pinto (2016), que propõe a prática de leitura multimodal por meio de dois momentos: primeiramente, são aplicadas questões vinculadas à *dimensão contextual* do enunciado, após isso, exercícios relacionados à *dimensão operacional* do texto visual. Nesse sentido, ancorando-se à prática de análise linguística (Gerald, 2013), em primeira instância são colocadas em prática atividades linguísticas sobre o texto, em seguida, atividades epilinguísticas e metalinguísticas amplamente contextualizadas.

Conforme destacado, os protótipos são instrumentos que podem ser adequados conforme o contexto escolar. Trata-se de dispositivos que têm a função de colaborar com práticas de letramento visual, por consequência a leitura crítica de imagens. Nesse sentido, o docente tem a liberdade de

1. O título 3Q3C advém das seis questões norteadoras que estruturam o material, as quais três são iniciadas com Q e C.

2. O título 2Q advém de duas questões norteadoras que estruturam o material. Ambas são iniciadas com a letra Q.

utilizá-los a partir de seu contexto escolar e interesses didáticos. Contudo, orienta-se que seja realizada primeiramente a análise do enunciado visual a partir das diretrizes do protótipo 3Q3C, na sequência a criação da proposta didática com o dispositivo 2Q.

ANÁLISE

A capa selecionada para análise está publicada na 1ª edição da obra *Os códigos do milhão: como desbloquear as ilhas neuronais da riqueza*, de Pablo Marçal, lançada em 2023 pela Editora Camelot.

Figura 1 – Obra analisada



Fonte: Marçal (2023a)

O livro em questão está vinculado a um contexto social brasileiro marcado por discursos vinculados às ideologias neoliberais, que fortalecem a concepção de empreendedorismo, uberização e desvalorização do trabalho de carteira assinada. Além disso, segundo a pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (De Negri; Machado; Cavalcanti, 2023), o Brasil teve um considerável aumento de Igrejas Evangélicas

Neopentecostais, as quais adotam perspectivas teológicas que fortalecem a ideologia neoliberalista.

Conforme destacado anteriormente, para o ramo mercadológico, a capa de um livro tem a função principal de atrair o leitor para adquirir a obra. Com isso, entende-se que tanto o autor quanto a editora consideram, em primeira instância, a capa em questão como uma mercadoria, pois é estabelecido um valor de venda ao produto. Assim, quanto mais se vender tal livro, mais alto será o lucro. Se isso ocorrer, tem-se a compreensão de que os artefatos visuais da capa da obra podem ter sido essenciais para a venda do material. Ademais, é válido destacar que, por meio da obra em questão, o autor busca disseminar suas ideologias e interesses, e por consequência atrair novos leitores e seguidores às suas ideias, cursos e livros.

As capas de livros podem ser impressas em diferentes tamanhos e papéis. No caso da obra em análise, a capa foi impressa em dimensões convencionais, que são comumente encontradas nos livros disponíveis em bibliotecas e livrarias brasileiras: 23cm de altura e 15cm de largura. Acredita-se que pelo fato desse livro não ter sido impresso em tamanhos tão diferentes da maioria das obras disponíveis nas livrarias e bibliotecas brasileiras, a capa em análise necessita de uma construção visual eficaz para que atraia o leitor à compra do produto.

No que se refere ao *layout*, a capa do livro tem a imagem do influenciador digital Pablo Marçal em orientação centralizada. O indivíduo mencionado tem uma feição de seriedade e um olhar fixo no leitor. O fato de ele estar de camisa e com o corpo em posição lateral também colabora para a atração do indivíduo que lê. Na parte inferior, tem-se as tipologias em negrito e sem serifas. Além disso, ao fundo da imagem de Pablo Marçal, nota-se uma flecha, muito usada em gráficos da área da Economia, direcionada para o canto superior direito da capa do livro.

Observa-se dois elementos de maior saliência na capa do livro em análise: o rosto de Pablo Marçal e a palavra “milhão”. No que se refere ao primeiro elemento, nota-se que o rosto de Marçal está centralizado na página e seus olhos estão voltados ao leitor. A presença de luminosidade ao lado esquerdo e obscuridade ao lado direito de seu rosto é um fator direcionador no percurso de leitura visual, já que eles ascendem a determinados elementos. O segundo artefato saliente é a palavra “milhão”, que está configurada com o uso de tipografia sem serifas, em negrito, caixa alta

e com tamanho superior às outras letras. Na mesma direção, encontra-se a palavra “riqueza”, em tamanho menor, porém configurada na cor azul, a qual não é usada em nenhum outro espaço da obra. É válido destacar que o plano de fundo na cor preta da imagem da capa do livro também é um fator que colabora no processo de saliência dos demais recursos visuais, porque a visibilidade dos elementos visuais acontece pela configuração de clareza.

Nas capas de livros que abrangem a mesma temática da obra em análise são comumente empregadas cores escuras como plano de fundo. Com base nas postulações de Lima e Pereira (2020), inferimos que a coloração preta em textos dessa temática faz alusão a sentidos de sabedoria, elegância, temor, luxo e autoridade. Além disso, podem despertar no leitor o desejo de tornar-se um sujeito semelhante ao que está disposto na capa, no caso Pablo Marçal, cuja imagem está configurada em plano médio (Kress; Van Leeuwen, 2006), isto é, Marçal está retratado com a metade do corpo.

O rosto de Pablo Marçal ao meio da página traz à tona que sua imagem não é uma simples fotografia, mas um recurso visual que pode causar, no leitor, diversas reações, dentre elas a admiração pela imagem do indivíduo mencionado; a rememoração de seus discursos disponíveis em outras mídias; a comparação da imagem com outros enunciados visuais que tenham temáticas semelhantes etc. Contudo, observa-se que o ponto crucial da fotografia da capa do livro é o olhar de Pablo Marçal, que, além das características mencionadas anteriormente, particulariza-se por tentar transpor ao leitor credibilidade, confiança e realizações de sonhos.

É observável que o uso de tipografias em negrito e sem serifas ao longo da capa do livro traz a reflexão de que a escrita é objetiva. Além disso, é notável que as duas palavras com saliência “Milhão” e “Riqueza” são importantes elementos para se compreender a quais assuntos a obra está vinculada.

A capa do livro em questão é construída a partir de um *design* muito usado em obras da mesma temática, em que é comum averiguar o uso da cor preta, como também tipografias em caixa alta, negrito e sem serifas. Em três obras de Pablo Marçal, publicadas pela Editora Camelot, observa-se semelhanças no *design*:

Quadro 1 – Obras de Pablo Marçal disponíveis na Editora Camelot



Fonte: Marçal (2022), Marçal (2023b) e Marçal (2024)

Observa-se que as três obras de Pablo Marçal seguem padrões semelhantes de *design*. Além dos recursos visuais semelhantes à obra em análise, observa-se que a imagem de Pablo Marçal está configurada sob o mesmo plano. Esse *design* também é observado em obras disponíveis sobre o mesmo assunto, mas publicadas em outras editoras.



Fonte: Belfort (2018), Lopes (2023)

Conforme destacado, pode-se notar que as capas seguem padronizações de estilo, mesmo sendo publicadas por diferentes editoras. As posi-

ções dos indivíduos nas imagens, o olhar atraente do indivíduo fotografado e tipografias em tamanhos grandes são recursos que buscam não apenas vender a obra, mas transmitir ideias acerca do que será tratado no livro.

A análise mostrou-nos que a capa do livro de Pablo Marçal é persuasiva, de forma que suas composições visuais não são apenas aspectos decorativos, mas artefatos semióticos capazes de propiciar sentidos e difundir interesses do autor e da editora.

Na próxima seção, apresenta-se a proposta didática.

PROPOSTA DIDÁTICA

A proposta didática foi elaborada conforme as diretrizes do protótipo 2Q (Carneiro, 2022) contudo, as atividades não estão rigidamente organizadas na sequência delimitada pela ferramenta, uma vez que o próprio material não tem como finalidade a inflexibilidade. A proposta didática em questão foi desenvolvida para os anos do Ensino Médio, visto que o tema da obra de Pablo Marçal abrange proposições que remetem ao dinheiro, trabalho e aos negócios.

Conforme destacado anteriormente, o protótipo 2Q se organiza em duas partes: a dimensão contextual e a operacional. Desse modo, em primeira instância, elaboramos atividades de leitura visual vinculadas às possíveis realidades dos estudantes. As questões a seguir são de cunho linguístico (Geraldi, 2013), por essa razão, orienta-se que sejam feitas oralmente pelo professor aos estudantes:

- 1) Quais os seus sonhos?
- 2) Quem gostaria de tornar-se um milionário?
- 3) O que é ser milionário na atualidade?
- 4) Cite um milionário de quem você já ouviu falar. (O professor também pode levar exemplos).
- 5) Por que essas pessoas são milionárias?
- 6) O que levou esses indivíduos a se tornarem milionários?

Após realizar atividades de oralidade que objetivam identificar o conhecimento e a opinião dos alunos acerca do conteúdo proposto, entende-se que as perguntas podem ser aprofundadas. Por essa razão, sugerimos que sejam feitas atividades vinculadas aos assuntos polêmicos da atualidade,

associados ao trabalho, dentre os quais destacamos: a) direitos trabalhistas; b) neoliberalismo e sua relação com o discurso de empreendedorismo; c) salários; d) desenvolvimento econômico do sujeito brasileiro; e) concentração de riqueza do Brasil. Vale destacar que o docente pode realizar atividades interdisciplinares, ou ainda expor textos que abordem assuntos semelhantes (Ex. infográficos; vídeos etc.). As atividades são as seguintes:

- 1) Quais os antônimos da palavra milionário?
- 2) Se existe milionário, por que existem pessoas pobres?
- 3) Será que um indivíduo pode se tornar milionário apenas trabalhando?
- 4) O que é Neoliberalismo?
- 5) Qual a relação entre Neoliberalismo e o Empreendedorismo, tão mencionado atualmente?
- 4) O que é ser empreendedor no Brasil?
- 5) Existe diferença entre ser empreendedor e ter um trabalho com carteira assinada?
- 6) Um empreendedor ou trabalhador com carteira assinada consegue tornar-se um milionário?
- 7) Em grupo, escolham um milionário famoso na atualidade. Na sequência façam uma pesquisa de como foi a infância e juventude de tal indivíduo. Depois, respondam: há elementos (herança, riquezas familiares, privilégios etc.) na história de vida desse sujeito que privilegiou a sua construção de sua atual condição milionária? Se sim, quais? Apresente aos colegas de sala.

Embora não abordemos, neste modelo de proposta didática, atividades vinculadas aos gêneros do discurso, acreditamos que seja importante a criação de perguntas orais que busquem dos estudantes a reflexão acerca das capas de livro, tais como:

- 1) Quais as funções de uma capa de livro?
- 2) Quem pode criar uma capa de livro?
- 3) Há diferenças entre capas de livros? Cite.
- 2) Por que as pessoas costumam comprar livros pela capa?
- 5) Quais materiais podem ser usados na criação de uma capa de livro?
- 6) Na sua opinião, o que valoriza uma capa de livro? E o que a desvaloriza?
- 7) Na sua opinião, as capas de livros podem aumentar o nível de venda de uma obra? Justifique.

Depois de realizadas as atividades vinculadas à dimensão contextual, as perguntas adentram à dimensão operacional. Essas atividades são de caráter analítico, com isso, sugere-se a aplicação em material impresso ou digital. Porém, isso pode ser alterado conforme o contexto de sala de aula ou observação do professor. Em primeira instância, as atividades buscam a decodificação dos objetos visuais, após isso, focam na interpretação crítica e aos efeitos de sentido do enunciado.

- 1) Descreva o que você vê na imagem da capa em questão.
- 2) Como os elementos visuais estão organizados na capa do livro?
- 3) Quais elementos visuais são mais visíveis? Cite-os.
- 4) Quais elementos visuais são menos visíveis? Cite-os.
- 5) Que possíveis motivos que levam tais elementos visuais a serem mais visíveis e outros menos visíveis?
- 6) Observe o rosto de Pablo Marçal, em seguida responda: que efeitos de sentido o semblante do rosto de Marçal proporciona à capa do livro?
- 7) A palavra “milhão” está em tamanho maior quando comparada ao restante da frase. Quais os sentidos que o uso da caixa alta e negrito neste termo traz à capa do livro?

No que se refere ao *design*, consideramos que seja importante a realização de atividades de comparação de capas de livros de temáticas similares. As atividades a seguir agregam comparações entre as obras mencionadas ao longo da análise (Seção 4), vale destacar que também há atividades de intertextualidade e interdiscursividade.

- 1) Observe capas de obras similares à de Pablo Marçal, em seguida responda: quais as semelhanças entre as capas dos livros?
- 2) Que sentidos que o plano de fundo de coloração preta proporciona às capas de livro?
- 3) De que maneira a imagem dos personagens, assim como a fotografia de Pablo Marçal, ao centro da capa do livro, relaciona-se à temática da obra?
- 4) Que elementos fazem as obras expostas terem semelhanças?
- 4) Você conhece outros tipos de textos ou espaços concretos que utilizam do mesmo estilo visual?

Quanto às tipografias, compreende-se a importância de haver questões interpretativas acerca do uso de fontes.

- 1) Observe a tipografia usada na obra escrita por Pablo Marçal. De que maneira tal tipografia, em negrito, sem serifa e em caixa alta, colabora na compreensão do tema do livro?
- 2) Que outras tipologias poderiam combinar com esse livro? Se preciso, pesquise modelos de tipografias (o docente ou material didático também pode apresentar aos estudantes alguns modelos de tipografias).
- 3) Ao lado da frase: “os códigos do [...]” há dois traços. Que sentidos eles efetuam na frase?

Para finalizar a atividade de leitura visual, pode-se aplicar exercícios deste modelo:

- 1) Com base nos elementos analisados, quais conclusões podem ser feitas a partir dos elementos visuais usados na capa do livro?
- 2) Com base na análise realizada, os elementos visuais podem ser considerados apenas decorações? Por quê?
- 3) De que maneira todos os artefatos visuais analisados colaboram na construção de sentido da capa do livro?

A proposta didática apresentada é um exemplo de atividades de leitura visual. É importante ressaltar que não temos o objetivo de criar dicotomias entre semioses. No entanto, com o exemplo apresentado de proposta didática de leitura visual, busca-se traçar novas formas de trabalhar com a prática de leitura de imagens na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os recursos imagéticos analisados na capa do livro selecionada refutam a concepção de que os artefatos visuais são meras decorações. Ao contrário, são elementos que, além de efetuar sentidos diversos, agregam interesses do enunciador, são vinculados a um contexto sócio-histórico-ideológico e colaboram com a venda do produto. Por essa razão, neste texto, defende-se a necessidade de propostas didáticas de leitura crítica visual com o uso de capas de livros, como também de diversos enunciados que agreguem temáticas vinculadas à ótica neoliberal e de uberização, visto que esses discursos são disseminados na atualidade, e, podem causar confusões de sentido nos leitores. Além disso, resalta-se a importância de haver discussões acerca da natureza da capa de livro.

REFERÊNCIAS

ALECAR, Maria Luísa Acioli Falcão de; FERRARA, Lucrécia D'Alessio. Capas de livros ilustradas: projeções e visualidades. **Vozes & Diálogos**, Itajaí, v. 18, n. 02, p. 72-82, 2019.

ALMEIDA, Jaqueline Maria de. **Expressão verbal para quê? Uma imagem vale mais que mil palavras!** 2016. Tese (Doutorado em Cognição e Linguagem) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2016. Disponível em: pgcl.uenf.br/arquivos/2016_jaqueline_tese_010220191630.pdf. Acesso em 10 de fev. 2022.

BAKHTIN, **Estética da criação verbal**. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BELFORT, Jordan. **Os segredos do lobo: o método infalível de vendas do lobo de Wall Street**. 9ª ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.

CARNEIRO, Otávio Felipe.; LIMA, Sheila Oliveira. 3Q3C: enlace e desenvolvimento do professor na leitura de imagens. **Revista Intersaberes**, v. 18, p. e023do3003, 2023. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/e023do3003>. Acesso em: 03 fev. 2025.

CARNEIRO, Otávio Felipe. **Como ler imagens na escola?** Protótipos para a prática de leitura visual. 119f. 2022. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

COSTA, Elizangela Patrícia Moreira da. **Retrato da verbo-visualidade em livros didáticos do ensino fundamental: uma abordagem dialógica**. 2016. 754 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático**. 2001. 285f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

DE LUCCI, Aline Graziele. **A multimodalidade textual e a habilidade leitora: o caso de um livro didático do 6º ano do ensino fundamental**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2017. Disponível em: repositorio.unesp.br/handle/11449/150983. Acesso em 11 de jun. 2022.

DE NEGRI, Fernanda; MACHADO, Weverthon; CAVALCANTE, Eric Jardim. Crescimento dos estabelecimentos evangélicos no Brasil nas últimas décadas. Rio de Janeiro: Ipea, nov. 2023. (Diset: Nota Técnica, 123). DOI: <http://dx.doi.org/10.38116/diset123>

DE PAULA. Reginaldo Fermino. **Uma imagem a mil palavras : um olhar multissemiótico do livro didático de português**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019. Disponível em: bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000226750. Acesso em 11 de jun. 2022.

EGIDO, Alex Alves. **A–Z de metodologia em pesquisa: estudos qualitativos, linguísticos e educacionais**. São Luis: EDUFMA, 2024.

FARIAS, Laura Elias de; ZABOTTI, Manoela de Oliveira. “Os instrumentos mortais”: a influência da capa e do projeto gráfico editorial na compra de livros. **Revista Vincci - Periódico Científico do UniSATC**, [S. l.], p. 292–318, 2024. Disponível em: <https://revistavincci.satc.edu.br/index.php/Revista-Vincci/article/view/357>. Acesso em: 16 nov. 2024.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 5ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013 [1990].

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KRESS, Gunther; van LEEUWEN, Theo. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. 2 ed. Abingdon: Taylor & Francis e-Library: London, 2006.

LIMA, Nathalia Barone. **Entre capas e capistas: um olhar sobre a prática do design de capas de livros**. 2017. 70f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão da Economia Criativa) - Escola Superior de Propaganda e Mar-

keting, Rio de Janeiro, 2017.

LIMA, Yasmine Laíse Firmino de; PEREIRA, Carla Patrícia de Araújo. A influência da cor na produção de sentidos: um estudo no contexto de capas de livros. **Design e Tecnologia**, v. 10, n. 21, p. 89-100, 24 dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.23972/det2020iss21pp89-100> Acesso: 16/11/2024.

LOPES, Everton. **Pense cada segundo com um milionário**: 4 passos para dominar suas finanças e o dinheiro. Porto Alegre: Printcenterpoa, 2023.

MARÇAL, Pablo. **Million Mind**. Belo Horizonte: Camelot Editora, 2024.

MARÇAL, Pablo. **Os códigos do milhão**. Belo Horizonte: Camelot Editora, 2023a.

MARÇAL, Pablo. **A arte de negociar**. Belo Horizonte: Camelot Editora, 2023b.

MARÇAL, Pablo. **O destravar da inteligência emocional**: como hackear o seu cérebro. Belo Horizonte: Camelot Editora, 2022.

MECCA, Édina Menegat. **Multiletramentos e Multimodalidade: o design de significados em livros didáticos de Língua Portuguesa e Inglesa**. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2019. Disponível em: <tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/1776/2/2019EdinaMenegatMecca.pdf>. Acesso em 11 de jun. 2022.

MIRANDA, Christian. El sentido de la investigación aplicada: en la formación de profesionales de postgraduación: alcances y desafíos para um debate em curso. Salvador, **Plurais**, v. 2, n. 3, p. 12-20, 2017.

PINHEIRO, Petrilson. Linguística Saussuriana à Semiótica Social: o conceito de multimodalidade sob escrutínio. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 63, n. 2, p. 396–411, maio 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/01031813v63220248675669>. Acesso: 04/02/2025.

PINTO, Ana Cláudia Soares. **Um modelo multimodal para a abordagem de textos imagéticos**: uma proposta para o letramento visual no

ensino de língua portuguesa. 2019, 182p. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, 2016.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias:** provocações para a sala de aula. São Paulo: Parábola, 2021.

SALLES, Michely Mara Caetano Werneck da Silva. **Textos multimodais e letramento: o trabalho com os textos imagéticos em livros didáticos de língua portuguesa.** 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/MGSS-9PHNAY/1/dissertacao_michely_v_final.pdf. Acesso em 11 de jun. 2022.

SANTOS, Manuel Álvaro Soares dos. **Gêneros multimodais e práticas de letramento em livros didáticos de língua portuguesa.** 2019. 134 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística: Linguística) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019. Disponível em: repositorio.ufal.br/handle/riufal/5395 Acesso em 11 de jun. 2022.

SOBRAL, Adail Ubirajara. **Elementos sobre a formação de gêneros discursivos:** a fase “parasitária” de uma vertente do gênero de autoajuda. 2006. 325f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

VIANNA, Sabrina. Pelas janelas: um estudo semiolinguístico das capas de livros ilustrados. In: Seminário dos Alunos dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Letras da UFF – Estudos de Linguagem, 6., 2015, Rio de Janeiro. **Anais [...].** Rio de Janeiro: UFF, 2015, p. 547-562. Disponível em: <http://www.anaisdosappil.uff.br/index.php/VISAPPIL-Ling/article/viewFile/304/234>. Acesso: 16/11/2024.

ANEXO I

3Q3C

- Este protótipo foi criado para auxiliar o docente de língua portuguesa a analisar um texto visual antes de aplicar na sala de aula.

- Neste protótipo, não se busca desenvolver proposta didática.

Quais as funções do gênero discursivo?

Qual o contexto sócio-histórico-ideológico em que o texto está inserido?	A concepção de linguagem como interação reconhece a língua como um instrumento que agrega marcas contextuais, juízos de valor e ideologias do meio social. Esses elementos influenciam na construção do texto e nos efeitos de sentido que esse material pode impactar ao leitor (BAKHTIN, 2011; 2018).
Qual o gênero do discurso do texto em análise, seu campo discursivo e sua função?	Segundo Bakhtin (2011), os gêneros do discurso são instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação e estão presentes nas práticas do cotidiano, portanto não há língua(gem) sem gêneros. Os gêneros do discurso não apenas organizam a comunicação dos indivíduos, como também, refletem condições e finalidades específicas dos campos discursivos, de forma que, são influenciados pelo contexto sócio-histórico-ideológico (BAKHTIN, 2011).
Como é construção composicional e o conteúdo temático do gênero discursivo em análise?	Construção composicional: esse elemento se refere, segundo Bakhtin (2011), à estruturação do gênero discursivo, entretanto, não se trata de estruturas rígidas que não podem sofrer adaptações, mas composições fluídas, contextualizadas, adaptadas ao veículo de circulação e ao contexto de produção. Conteúdo temático: esse elemento não relaciona apenas ao assunto abordado no texto, mas também às atribuições de sentidos que a temática pode causar no texto (BAKHTIN, 2011; FERRAGINI, 2018).

Como se constitui o veículo de circulação do texto em análise?

Qual o suporte do texto e como ele se constitui? Quais as legibilidades do suporte?	O suporte é o “[...] meio físico ou virtual para criação e divulgação de um enunciado, podendo, muitas vezes, determinar o gênero” (FERRAGINI, 2018, p. 289). Esse elemento pode apresentar características que influenciam na construção temática do texto, também a construção composicional e posicionamento do autor. A legibilidade do suporte é uma espécie de “[...] ‘arquitetura’ ou ‘engenharia’ do texto na página” (RIBEIRO, 2021, p. 47), isto é, refere-se à forma com que o enunciado é disposto e organizado no suporte/veículo de comunicação.
---	--

Quem é o sujeito enunciator?

Quem é o autor do texto? De que forma o posicionamento social do enunciator pode interferir no enunciado?	A concepção de linguagem como interação concebe a língua como um processo dialógico entre um enunciator e um (ou mais) enunciatário(s). Ambos são constituídos de posicionamentos sociais, ideológicos e subjetividades que podem influenciar na construção do texto, pois em nenhum texto há neutralidade (BAKHTIN, 2011).
---	---

Qual a resposta que o autor espera do leitor do texto?	Todo enunciado espera uma resposta do leitor; em outras palavras, uma atitude responsiva ativa. Trata-se de um posicionamento do autor diante do assunto lido, que pode ser concordância, contrariedade, sentimento, conhecimento, compra de algum produto etc.
Como se constitui o texto em análise?	
Como é o <i>layout</i> ?	O <i>layout</i> se refere à orquestração das modalidades semióticas no espaço (da folha, da tela, etc.) (Ribeiro, 2010; 2016; 2021). Trata-se de uma programação visual onde os recursos semióticos são dispostos. Os elementos no <i>layout</i> se relacionam ao contexto sócio-histórico-ideológico e se conectam uns aos outros de diversas maneiras: harmonia de cores, posições, formatos etc. Segundo Kress e Van Leeuwen (2006 [1996]), o <i>layout</i> apresenta três elementos: a) enquadramento: o estabelecimento dos recursos visuais no <i>layout</i> se organizam através das conexões de diversas informações imagéticas, dispostas na parte superior; na parte inferior; na parte lateral; etc.; b) saliência: as imagens organizadas no <i>layout</i> apresentam saliências que podem atrair o olhar do leitor. A saliência pode acontecer por meio de cores, brilhos, contrastes (RIBEIRO; SOUZA, 2019); e c) valor da informação: os recursos visuais organizados no <i>layout</i> carregam valores do autor e do veículo de circulação. Dessa forma, o lugar onde o elemento visual está exposto pode apresentar valores específicos que influenciam a leitura do texto.
Como é o <i>design</i> do enunciado?	O <i>design</i> se refere à ordenação estético-visual, textual e não textual, dos elementos presentes na página ou tela, que são influenciados pela escolha e pelos posicionamentos discursivos do enunciador; pelas características do veículo de circulação; pelo contexto sócio-histórico-ideológico etc. Trata-se de elementos criados a partir de convenções e conhecimentos difundidos na sociedade e que podem ser alterados numa interação discursiva. Podem apresentar uma nova tendência social ou uma posição discursiva sobre determinado assunto. Para Passos (2014), na camada do <i>design</i> se pode perceber, de forma clara, os modos semióticos selecionados pelo produtor na prática discursiva, conforme sua intenção e o público a ser alcançado. Além disso, o <i>design</i> está entre o conteúdo e o expressado. Por meio dele, pode haver objetivos, sedução à leitura, à compra etc. (SANTOS; MEIA, 2010; RIBEIRO, 2021).

De que forma os planos visuais e as angulações dos integrantes da cena visual efetuam sentidos ao texto?	As imagens podem ser constituídas por três diferentes planos que interferem nos efeitos de sentido do texto visual e interação com o leitor: a) plano aberto: ocorre quando os integrantes da cena visual são representados na figura “com o corpo inteiro”; b) plano médio: ocorre quando os integrantes da cena visual são retratados na figura “com a metade do corpo” (cabeça até os joelhos); e c) plano fechado: quando os integrantes da cena visual são retratados “com menos da metade do corpo” (da cabeça aos ombros). Os ângulos da imagem, conhecido também como atitudes, trata-se da forma com que os integrantes da cena visual são retratados. As imagens subjetivas são retratadas em ângulo frontal e ângulo superior; pois buscam retratar o posicionamento do enunciador; já as imagens objetivas são produzidas em ângulos privilegiados, porque buscam “neutralizar” a perspectiva dos autores (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996]).
Quais sentidos estão por trás das cores e tipografias?	
Quais as cores utilizadas e de que forma elas se revelam no texto visual? Há marcas ideológicas, intertextuais e/ou interdiscursivas?	As cores são recursos semióticos que podem acarretar diferentes efeitos de sentido ao texto, porque são constituídas de juízos de valor; marcas ideológicas e características culturais. A sua composição no texto visual pode advir de única tonalidade ou pela hibridização de variados tons. Essa variação de tonalidade abrange a intensidade do brilho; da saturação; da temperatura; da saliência, elementos que podem auxiliar no processo de significação e de sentidos do texto. As cores, enquanto recursos semióticos, apresentam marcas ideológicas e valorações sociais, por consequência, também podem expor relações intertextuais e/ou interdiscursivas (KRESS; VAN LEEUWEN 2006 [1996]).
Como são as composições estruturais dos elementos tipológicos?	As tipografias são recursos semióticos constituídos de valores sociais que podem auxiliar no processo de significação do texto visual. Nesse caso, as letras em negrito , <i>itálico</i> , curvatura, espaçamento à direita ou à esquerda, angularidades, coloração, formatos etc. são aspectos causadores de sentido e que podem estar relacionado também ao gênero discursivo (KRESS; VAN LEEUWEN 2006 [1996]).
Como as características visuais colaboram no sentido do texto?	
De que forma os elementos analisados contribuem na construção de sentidos do texto visual?	Os recursos semióticos presentes no texto visual são organizados de acordo com o contexto sócio-histórico-ideológico, por consequência, orquestram-se visualmente para efetuar sentidos ao texto. Cada elemento do texto visual: <i>layout</i> , <i>design</i> , <i>produção</i> , <i>distribuição</i> , <i>legibilidade do suporte</i> , <i>camadas modais</i> , <i>plano visual</i> contribuem na construção de sentido do texto, consequentemente do gênero discursivo.

ANEXO II

2Q	
- Este protótipo foi desenvolvido para amparar o professor de língua portuguesa nas atividades que envolvem a leitura de textos visuais. - Lembre-se! Para utilizar esse protótipo, é necessário ter realizado a análise do texto visual proposta para a aula no protótipo 3Q3C. - Para que este protótipo tenha funcionamento na sala de aula, é necessário que o professor realize adaptações conforme o contexto escolar. - Este protótipo é composto pela dimensão contextual, em que o docente realiza questões linguísticas e epilinguísticas sobre o conteúdo do texto visual, de forma oral. Também se constitui pela dimensão operacional, em que o professor desenvolve e aplica atividades metalinguísticas.	
DIMENSÃO CONTEXTUAL <i>(Questões que antecedem a leitura do texto visual)</i>	
1. De que forma o conteúdo temático do texto visual pode se relacionar com a prática social do estudante?	Orientamos o professor a elaborar questões que busquem relacionar o conteúdo temático do texto visual à realidade social do educando para que o aluno se familiarize com a leitura do texto a ser iniciada.
2. Quais os problemas sociais que envolvem o conteúdo temático do texto visual?	Orientamos o professor a criar questões que problematizem o tema do texto tendo como base o contexto social do aluno.
3. Qual a condição de produção do texto visual? (posição social do(s) autor(es); contexto). 4. Qual o gênero discursivo do texto visual e quais as suas características composicionais? 5. Que temáticas esse gênero discursivo costuma abordar? 6. Quem costumam ser os autores de textos pertencentes a esses gêneros discursivos? 7. Para quem esse texto foi escrito?	Orientamos o professor a criar questões que ajudem o aluno a compreender a finalidade social do gênero discursivo e de que maneira as configurações do gênero discursivo podem ser influenciadas pelos posicionamentos autorais do enunciador.
DIMENSÃO OPERACIONAL <i>(Questões que precedem a leitura do texto visual)</i>	

1. O que você vê na imagem? 2. De que forma os elementos estão organizados no <i>layout</i> do texto? 3. Qual a hierarquia dos elementos visuais na imagem? 4. De que forma o <i>layout</i>, o <i>design</i> e a posição/hierarquia dos elementos visuais no texto colaboram na produção de sentidos?	As perguntas destas etapas devem guiar o aluno leitor à interpretação do conteúdo imagético, de modo que o estudante consiga relacionar o <i>layout</i>, o <i>design</i>, a organização dos elementos visuais no texto e com os valores ideológicos arraigados na sociedade e os efeitos de sentido.
5. O <i>design</i> empregado no texto visual se relaciona a determinados valores sociais e ideológicos de que contexto histórico? 6. Há evidências de padrões sociais ideológicos no <i>design</i> do texto visual?	
7. Como são os personagens da cena visual? 8. Há evidências de padrões sociais impostos na sociedade retratados na imagem? 9. Há elementos visuais que induzem o leitor a possíveis interpretações?	Orientamos os professores que elaborem questões que busquem do aluno a averiguação sobre como a forma de retratar a composição visual dos personagens colaboram no significado e sentido do texto visual. Além disso, parametrizamos ao docente que crie produza interrogações que objetivem do estudante a reflexão dos personagens presentes na história e os relacione a possíveis perpetuação de ideologias ou padrões sociais da sociedade.
10. De que forma os traços de intertextualidade e interdiscursividade colaboram na construção de sentido?	Orientamos ao docente que auxilie o aluno a compreender quais os elementos intertextuais e/ou interdiscursivos que podem estar presentes no texto visual e de que ajudam na construção de sentido.
11. De que forma o estilo tipográfico contribui nos sentidos do texto visual? (Fontes das letras; negrito; <i>itálico</i>; <u>sublinhado</u>; tachado etc.).	Nas questões pertencentes a esse espaço, orientamos o docente a criar perguntas que objetivem do leitor a reflexão dos elementos tipográficos e sua relação com o gênero discursivo e com o texto visual, visto que, há gêneros do discurso que utilizam determinadas tipografias por conta dos valores histórico-ideológico instaurados na sociedade.
12. De que forma o processo de leitura visual pode ser concluído? 13. De que forma o processo de leitura visual pode colaborar o desenvolvimento crítico do aluno?	Nas últimas questões, o aluno deve compreender como os aspectos interpretados no decorrer das atividades de leitura visual são objetos de interpretação e de reconhecimento da sociedade.

TRANSLINGUISMO EM SALA DE AULA: ANÁLISE DE ESTRATÉGIAS DE ENSINO- APRENDIZAGEM EM OBRAS DE REFERÊNCIA

Taynara Alcântara Cangussú

IFPR e FIU – Florida International University

Ryan Pontier

FIU – Florida International University

INTRODUÇÃO

O conceito de translanguaging tem sido discutido como uma prática que rompe as fronteiras rígidas das línguas nomeadas, tradicionalmente associadas a contextos nacionais e políticos, sendo compreendido por García (2009) como “o uso do repertório linguístico completo de um falante, sem considerar fronteiras linguísticas arbitrárias” (p. 140). Li Wei (2018), Canagarajah (2011), Creese e Blackledge (2010), García e Li Wei (2014), e Cenoz e Gorter (2020) compartilham essa compreensão e destacam seu potencial transformador na educação, especialmente em contextos multilíngues. Como apontam os autores, quando trazido para a esfera pedagógica, o translanguaging possibilita uma abordagem que reconhece a fluidez linguística e permite práticas linguísticas mais autênticas e flexíveis nos ambientes educacionais.

Apesar dos benefícios dessa abordagem, a implementação do translanguaging em sala de aula enfrenta desafios. Por exemplo, Pontier & Ortega (2021) destacaram como professores bilíngues experientes em programas de educação bilíngue, apesar de valorizarem o bilinguismo, frequentemente reproduziam ideologias monoglóssicas e atuavam como guardiões de políticas linguísticas restritivas. O estudo constatou que as crenças dos professores eram moldadas por suas próprias experiências educacionais e por

normas institucionalizadas, levando-os a aplicar políticas de separação linguística que limitavam o desenvolvimento bilíngue pleno dos alunos. Outros estudos (Doiz & Lasagabaster, 2017; Liu, Lo & Lin, 2020; Sinaga & Putrawan, 2024; García & Li Wei, 2014; García et al., 2017; Pontier & Deero, 2022; Pontier & Gort, 2016) apontam dificuldades como a hesitação dos professores e a falta de compreensão do translanguaging como uma prática pedagógica estruturada.

Neste artigo, partimos da hipótese de que uma das principais razões pelas quais os professores podem hesitar em implementar a teoria do translanguaging em suas salas de aula é a falta de materiais práticos que sustentem essa abordagem no cotidiano docente. Para explorar essa questão, analisamos dois recursos pedagógicos amplamente conhecidos e frequentemente utilizados — *The Translanguaging Classroom* (García et al., 2017) e *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators* (Celic & Seltzer, 2013). Nosso objetivo foi identificar e compilar uma lista descritiva das estratégias de ensino e aprendizagem apresentadas nessas obras, seja de forma explícita (como orientações diretas) ou implícita (incorporadas a estudos de caso ou exemplos). Esta análise foi realizada com o intuito de responder às seguintes perguntas: Que estratégias de ensino e aprendizagem esses materiais oferecem para apoiar o trabalho dos professores a partir de uma perspectiva translíngue? Essas estratégias podem reduzir a carga de trabalho dos professores ao implementar o translanguaging?

Ao apresentar possíveis respostas para essas perguntas, este estudo busca aproximar a teoria da prática na pedagogia do translanguaging, com o objetivo de identificar suas contribuições e limitações, organizando essas informações de forma a facilitar o acesso dos professores a estratégias para promover a criação de salas de aula linguisticamente mais inclusivas por meio da pedagogia translíngue.

Este artigo está estruturado da seguinte forma: primeiro, apresentamos o referencial teórico sobre translanguaging e os desafios de sua implementação. Em seguida, descrevemos a metodologia adotada para a análise dos materiais e, por fim, apresentamos e discutimos os resultados.

TRANSLANGUAGING

O QUE É (E O QUE NÃO É) TRANSLANGUAGING?

O translanguaging tem sido amplamente discutido na educação bilíngue e multilíngue, desafiando a visão tradicional das línguas como sistemas distintos e separados. Essa abordagem considera a existência de um repertório linguístico único e integrado para cada falante, permitindo-lhe utilizar todos os seus recursos linguísticos — independentemente de quantas ou quais línguas estejam envolvidas — de forma dinâmica para negociar significados em diferentes situações. Em outras palavras, translanguaging é a mobilização de todo o repertório linguístico do falante em “um processo de usar a linguagem para adquirir conhecimento, dar sentido, articular pensamentos e comunicar sobre o uso da linguagem” (Li Wei, 2011, p. 1224 [Tradução nossa]).

Ao se afastar da nomeação e quantificação das línguas e começar a considerar o uso do repertório completo do falante na construção de sentido, é comum, num primeiro momento, confundir translanguaging com alternância de códigos (code-switching). Li Wei (2018) define code-switching como:

A alternância entre línguas em um episódio comunicativo específico, como uma conversa, uma troca de e-mails ou até mesmo em placas. A alternância geralmente ocorre em pontos específicos do episódio comunicativo e, como mostra a pesquisa linguística, é regida por regras gramaticais, assim como regras interacionais (sequenciamento conversacional). [Tradução nossa] (p. 1)

Por exemplo, em uma frase como “We love comprar panelas para nuestra mamá,” pode-se identificar code-switching, uma vez que elementos linguísticos de mais de uma língua nomeada foram alternados para construir sentido. A alternância de códigos, portanto, refere-se ao envolvimento de mais de uma língua nomeada em uma única negociação de significado, o que frequentemente leva à confusão com o translanguaging. No entanto, Li Wei (2018) esclarece que o translanguaging vai além disso:

[A linguagem] não é um objeto ou uma coisa em si a ser identificada e analisada; é um processo de construção de significado e sentido. O foco analítico, portanto, está em como o usuário da linguagem recorre a diferentes recursos linguísticos, cognitivos e semióticos para produzir sentido. [Tradução nossa] (p. 2)

Ou seja, o translanguaging vai além da superfície linguística estrutural e abrange os processos cognitivos, linguísticos e semióticos subjacentes a cada enunciado. Mesmo nos casos em que um enunciado é composto inteiramente por palavras comumente classificadas sob uma única língua nomeada, ele ainda pode ser compreendido como fruto do translanguaging. Isso porque os processos cognitivos, semióticos e linguísticos utilizados pelo falante ao produzir esse enunciado podem ter mobilizado internamente todo o seu repertório linguístico, o qual pode incluir o que tradicionalmente chamamos de duas ou mais línguas.

García (2009) descreve, portanto, a complexidade do translanguaging como “o ato realizado por bilíngues de acessar diferentes características linguísticas ou diversos modos do que são descritas como línguas autônomas, a fim de maximizar o potencial comunicativo” (p. 140).

García e Li Wei (2014) trazem essa complexidade para o campo pedagógico, afirmando que a perspectiva do translanguaging naturaliza o processo de aprendizagem e o torna mais justo socialmente, uma vez que todas as línguas são respeitadas e incluídas nas interações educacionais. No entanto, os autores reconhecem que a implementação dessa abordagem não é uma tarefa simples e buscam oferecer alternativas estratégicas para integrar o translanguaging às práticas de sala de aula. Eles alertam que “o translanguaging pedagógico não significa misturar línguas aleatoriamente, mas sim usar de forma sistemática e estratégica o repertório linguístico completo dos estudantes para potencializar a aprendizagem” [Tradução nossa] (p. 34). Dessa forma, os autores ajudam a deslocar o translanguaging de um conceito puramente teórico que reflete as práticas naturais de bi/multilíngues para uma ferramenta pedagógica que promove equidade e valorização das línguas e culturas dos estudantes, especialmente em contextos bilíngues e multilíngues. A próxima seção discute estudos que documentam as experiências de educadores que aceitaram o desafio de incorporar o translanguaging às suas práticas pedagógicas.

TRANSLANGUAGING EM AÇÃO

Diversos estudos relataram resultados positivos do uso do translanguaging em sala de aula, sendo muitos deles documentações de iniciativas desenvolvidas no âmbito do projeto CUNY-NYSIEB (City University of New York – New York State Initiative on Emergent Bilinguals). Este projeto, liderado por Ofelia García, tem sido fundamental para introduzir o translanguaging no campo educacional. Trata-se de uma iniciativa colaborativa entre pesquisadores e educadores dedicados a apoiar escolas na melhoria das práticas educacionais voltadas a estudantes bilíngues. O projeto gerou uma variedade de recursos e guias para educadores, oferecendo estratégias práticas para integrar o translanguaging em diferentes níveis e modelos de ensino.

Os resultados práticos do trabalho desenvolvido por meio desse projeto foram documentados em diversos estudos. Por exemplo, García e Li Wei (2016) apresentam exemplos reais da implementação do translanguaging e analisam seus múltiplos benefícios, que incluem: aprofundar a compreensão de conteúdos ao permitir o uso do repertório linguístico completo, fortalecer os conhecimentos prévios e bilíngues dos alunos, e apoiar seu desenvolvimento identitário e emocional ao validar suas identidades bilíngues. Sánchez e Menken (2019) investigaram especificamente o impacto do trabalho de García dentro do projeto sobre pesquisadores e professores. Por meio de entrevistas com educadores participantes, constataram que a maioria demonstrou uma mudança em sua postura pedagógica e passou a implementar a pedagogia do translanguaging em suas salas de aula. Como resultado, os professores observaram maior engajamento e compreensão por parte dos alunos. Em alguns casos, inclusive, escolas inteiras passaram de abordagens monolíngues para políticas mais inclusivas, que valorizam as línguas de origem e as práticas multilíngues dos estudantes.

Pontier e Gort (2016) analisaram como duplas de professores da educação infantil em programas bilíngues (espanhol/inglês) colocavam seu bilinguismo em prática enquanto trabalhavam colaborativamente para atingir objetivos pedagógicos comuns. O estudo destacou diversos benefícios da pedagogia do translanguaging nas interações de ensino e aprendizagem. Segundo os pesquisadores, quando os professores coordenavam estrategicamente o bilinguismo em suas instruções, facilitavam o desenvolvimento

de vocabulário, estrutura narrativa e compreensão de leitura entre os alunos. Além disso, observaram que os estudantes se conectavam de forma mais eficaz com os materiais de leitura quando o translanguaging era incorporado em atividades de leitura compartilhada. Em última instância, o estudo demonstrou que os co-professores conseguiam tornar o aprendizado mais significativo e autêntico, além de empoderar os estudantes por meio do fortalecimento da autoconfiança e da participação ativa, com o uso estratégico do translanguaging.

Da mesma forma, Sinaga e Putrawan (2024) investigaram as percepções de professores sobre o translanguaging em salas de aula na Indonésia. Os resultados revelaram que, embora alguns educadores ainda preferissem a instrução monolíngue, até mesmo esses reconheciam que o translanguaging era necessário em determinadas situações. Entre aqueles que favoreciam a abordagem, os professores relataram que ela era útil para melhorar a compreensão, esclarecer conceitos-chave, reforçar a retenção de conteúdos, estimular o desenvolvimento linguístico e acadêmico, além de promover a identidade linguística e cultural na sala de aula.

Esses estudos representam apenas alguns exemplos que destacam os benefícios da pedagogia do translanguaging em ambientes acadêmicos. No entanto, também apontam para desafios significativos, como a necessidade de planejamento pedagógico cuidadoso, políticas linguísticas rígidas e a falta de formação docente. Além disso, a ausência de materiais instrucionais prontos para uso representa um obstáculo à adoção generalizada dessa abordagem. Essa questão será discutida na seção seguinte.

MAIS FÁCIL FALAR DO QUE FAZER

A implementação da pedagogia do translanguaging enfrenta desafios que vão desde barreiras ideológicas até limitações práticas. García e Li Wei (2014), por exemplo, ao discutirem casos de translanguaging pedagógico, destacam a resistência das escolas em adotar essa abordagem. Observam que o translanguaging tende a ser mais bem implementado em espaços educacionais alternativos, pois esses contextos são geralmente mais receptivos à proposta do que escolas tradicionais (p. 90).

García et al. (2017) compartilham suas experiências ao discutir translanguaging com professores, administradores e formuladores de políticas

públicas, relatando que encontraram “ceticismo, quando não resistência explícita”.

De forma semelhante, Pontier e Gort (2016) descrevem as dificuldades enfrentadas por professores em salas de aula nas quais “crianças com proficiência emergente na língua de instrução são agrupadas com falantes proficientes dessa língua. A tarefa do professor é orquestrar os contextos sociolinguísticos, socioculturais e acadêmicos de forma a apoiar ambos os grupos de aprendizes” [Tradução nossa] (p. 1). Pontier e Deero (2022) também enfatizam como as ideologias monolíngues permanecem fortes nos Estados Unidos e citam Fallas-Escobar (2020) para destacar que:

[Embora] os professores tenham uma visão positiva do translanguaging, às vezes se sentem pressionados a retornar a ideologias monoglóssicas de separação linguística em sala de aula, devido às pressões institucionais e sociais para manter as línguas separadas e compartimentalizadas. [Tradução nossa] (p. 5)

Como se observa, a inserção intencional do translanguaging no campo educacional não tem sido percebida como tarefa fácil, e tanto escolas quanto professores comumente resistem à sua implementação. No entanto, essa resistência não deve ser vista como sinal de negligência ou má vontade. É fundamental reconhecer que as escolas são ambientes de trabalho exigentes, e nem todas as instituições oferecem as condições, recursos ou políticas necessárias para integrar propostas acadêmicas como a pedagogia do translanguaging à prática docente cotidiana.

Por exemplo, professores relatam preocupação com a carga horária de 40 horas semanais e múltiplas turmas com pelo menos 20 alunos, o que limita o tempo e a energia disponíveis para planejar aulas alinhadas à pedagogia do translanguaging. Por isso, tendem a depender (ou são obrigados a seguir) materiais já existentes fornecidos pelas escolas, que geralmente são elaborados a partir de uma perspectiva monolíngue. Essa realidade sugere que um dos fatores-chave para incentivar a implementação do translanguaging em sala de aula é a disponibilidade de materiais pedagógicos mais acessíveis e práticos. Esses recursos devem oferecer soluções claras e prontas para uso, que facilitem a integração do translanguaging sem aumentar significativamente a carga de trabalho dos professores.

Esse argumento é reforçado por Putrawan (2022), que afirma que, embora educadores reconheçam os benefícios do translanguaging, a falta de materiais adequados limita sua aplicação: “Professores e estudantes reconhecem o potencial da abordagem, mas muitas vezes se veem sem o suporte material necessário para uma implementação sistemática e eficaz” [Tradução nossa] (p. 79).

A literatura reconhece a ausência de recursos práticos que facilitem a pedagogia do translanguaging em diversos contextos educacionais. Para compreender melhor essa lacuna e explorar possíveis soluções, analisamos materiais já existentes voltados a ajudar professores na implementação da pedagogia do translanguaging. Entre eles, selecionamos dois recursos principais e analisamos as estratégias de ensino e aprendizagem que destacam. A seção seguinte detalha os procedimentos metodológicos seguidos nesta análise.

RESULTADOS

Conforme mencionado, selecionamos dois materiais pedagógicos focados na aplicação prática do translanguaging para analisar suas contribuições e limitações. Inicialmente, apresentamos a estrutura de cada obra, seguidas de uma análise das estratégias de ensino-aprendizagem propostas e das lacunas identificadas.

3.1 VISÃO GERAL DE *TRANSLANGUAGING: A CUNY-NYSIEB GUIDE FOR EDUCATORS*

Desenvolvido pelo projeto CUNY-NYSIEB, este guia apoia educadores no ensino a estudantes bilíngues por meio do translanguaging. Escrito por Celic e Seltzer sob a direção de García, Otheguy e Menken, e revisado em 2013, o material desafia pressupostos monolíngues e afirma a diversidade linguística como um recurso pedagógico, e não como uma barreira. O livro é dividido em três partes: a primeira trata da criação de espaços multilíngues e da conexão dos alunos com seu contexto sociolinguístico; a segunda explora a leitura e a escrita em múltiplos idiomas como ferramentas para a aprendizagem de conteúdos acadêmicos; e a terceira apresenta estratégias para o desenvolvimento de vocabulário e consciência sintática, incluindo

o uso de dicionários bilíngues, ferramentas digitais e murais de palavras multilíngues.

Voltado à prática pedagógica, o guia equilibra teoria e aplicação, oferecendo instruções detalhadas e exemplos concretos. Além disso, encoraja a colaboração entre educadores por meio do *Collaborative Descriptive Inquiry Process*, permitindo a adaptação contínua das estratégias. Seu público-alvo inclui professores, coordenadores pedagógicos, pesquisadores da educação bilíngue e formuladores de políticas públicas.

3.2 VISÃO GERAL DE *THE TRANSLANGUAGING CLASSROOM*

Escrito por García, Ibarra Johnson e Seltzer (2017), este livro combina teoria e prática para ajudar educadores a integrar o translanguaging ao ensino. A obra apresenta os princípios do bilinguismo dinâmico e diferencia o translanguaging da alternância de códigos (*code-switching*), enfatizando que o uso de múltiplos idiomas na sala de aula deve ser uma prática intencional e estruturada. Introduz o conceito de *corriente*, uma metáfora para o fluxo contínuo das práticas linguísticas dos alunos e seu potencial pedagógico. Além disso, discute o papel do professor na criação de espaços translíngues em contextos tanto bilíngues quanto monolíngues.

Segundo o livro, a pedagogia do translanguaging baseia-se em três componentes essenciais: *stance* (postura), *design* (planejamento) e *shifts* (ajustes). *Stance* refere-se à mentalidade do professor em relação ao bilinguismo e à sua disposição de reconhecer e valorizar as práticas linguísticas dos alunos. *Design* envolve a criação de atividades e materiais de ensino que integrem o translanguaging de forma estruturada, incluindo leitura e escrita bilíngues, uso de textos multilíngues e estratégias colaborativas. *Shifts* dizem respeito à flexibilidade pedagógica necessária para adaptar as práticas às necessidades dos alunos em tempo real.

O livro também explora a aplicação do translanguaging em diferentes disciplinas, como ciências, matemática e estudos sociais, demonstrando como essa abordagem pode fortalecer tanto a compreensão dos conteúdos acadêmicos quanto as identidades linguísticas e culturais dos alunos. Destinado a professores do ensino fundamental e médio, bem como a coordenadores e pesquisadores, o livro combina uma base teórica com

experiências de educadores, incentivando reflexões sobre os desafios e benefícios da implementação dessa abordagem em sala de aula.

Assim como o guia CUNY-NYSIEB, *The Translanguaging Classroom* questiona concepções tradicionais do ensino de línguas, promovendo uma visão dinâmica e integrada do bilinguismo. No entanto, difere ao apresentar uma estrutura teórica mais elaborada e uma abordagem mais reflexiva sobre o papel do professor na criação de espaços translíngues. Enquanto o primeiro se concentra na implementação imediata, oferecendo estratégias diretas e aplicáveis à prática escolar cotidiana — funcionando mais como um manual de apoio a ser consultado diariamente — *The Translanguaging Classroom* enfatiza o desenvolvimento da postura docente, o planejamento pedagógico e a adaptação contínua das práticas. Em outras palavras, o guia CUNY-NYSIEB destaca-se como um manual prático para educadores que buscam orientações acionáveis, enquanto *The Translanguaging Classroom* oferece um suporte mais amplo para a transformação pedagógica.

3.3 ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Para responder à pergunta de pesquisa: “Quais estratégias de ensino e aprendizagem esses materiais oferecem para apoiar professores na implementação do translanguaging?”, foi realizada uma leitura detalhada, e as estratégias identificadas, assim como as lacunas presentes em cada material, foram categorizadas.

Durante a análise, observou-se que ambos os livros delinearam diversas estratégias comuns, apresentando exemplos de atividades e/ou orientações sobre a pedagogia do translanguaging. Essas estratégias estão apresentadas na Tabela 1 a seguir.

TABELA 1: Estratégias encontradas em ambos os livros.

Estratégia de Ensino	Descrição	Exemplo do Guia CUNY	Exemplo de <i>The Translanguaging Classroom</i>
Aprendizagem Baseada em Projetos com Translanguaging	Os alunos realizam pesquisas e projetos acadêmicos utilizando todo o seu repertório linguístico para aprofundar a compreensão.	Ensino Fundamental (Ciências) – Alunos compararam exploradores de seus países de origem e escreveram ficção histórica (pp. 16–17).	2º ano do Ensino Médio (Estudos Sociais) – Campanha sobre justiça ambiental desenvolvida em inglês e espanhol (pp. 25–28).
Criação de Situações Simuladas	O professor cria um cenário significativo e realista (como um role-play, debate ou tarefa de resolução de problemas) no qual os alunos são colocados em situações imaginadas.	4º ano (Estudos Sociais) – O professor pediu aos alunos que imaginassem ser exploradores de diferentes países no século XVI. Eles escreveram roteiros de ficção histórica sobre suas jornadas usando tanto sua língua materna quanto o inglês, e depois encenaram em sala (pp. 16–17).	4º ano (Literatura) – O professor orientou os alunos a recontarem uma história bilingue por meio de dramatização. Os alunos escolheram personagens, ensaiaram em inglês e em sua língua materna, e encenaram as cenas utilizando o translanguaging de forma natural (p. 22).
Translanguaging como Ferramenta Pedagógica	Uso estratégico do translanguaging para apoiar a compreensão e a aquisição da linguagem acadêmica.	Ensino Fundamental (Literatura) – O professor apresentou uma história familiar na língua materna dos alunos (ex.: espanhol) antes. Os alunos discutiram os personagens e o vocabulário na língua materna e depois leram a versão em inglês, comparando os textos para aprofundar a compreensão (p. 20).	4º ano (Literatura) – O professor realizou uma leitura bilingue em voz alta de um texto de Sandra Cisneros. Os alunos analisaram temas e vocabulário em espanhol e inglês, utilizando discussões bilíngues para construir significado (pp. 31–33).
Reflexões Críticas sobre o Translanguaging	Exploração de identidade, ideologias linguísticas e equidade por meio de práticas multilíngues e reflexão dos alunos.	1º ano do Ensino Médio (Língua Inglesa) – Os alunos exploraram o tema do amadurecimento por meio de textos culturalmente relevantes e escreveram sobre suas identidades (p. 19).	Ensino Médio (Estudos Sociais) – Alunos refletiram sobre multilinguismo e educação por meio de diários reflexivos (pp. 27–28).

A primeira estratégia, “Aprendizagem Baseada em Projetos com Translanguaging”, é ampla e envolve o professor na seleção de um tema e no planejamento de um projeto com múltiplas etapas e atividades relacionadas. Para que esse projeto esteja fundamentado em uma perspectiva de translanguaging, o professor deve seguir os três pilares identificados por García et al. (2017): *stance* (postura), *design* (planejamento) e *shifts* (ajustes). Segundo o livro, o professor deve adotar uma postura favorável ao translanguaging ao selecionar temas e tópicos, bem como gerenciar interações e possíveis conflitos durante a implementação da atividade, de forma a valorizar os usos linguísticos diversos e incluir todos os estudantes no processo. Além disso, o professor deve aplicar seu conhecimento sobre a pedagogia do translanguaging para elaborar instruções que orientem os alunos em direção aos objetivos propostos e, por fim, ser flexível para adaptar-se a imprevistos ao longo do processo.

Idealmente, esse tipo de projeto deve acontecer em um espaço multilíngue (como sugerido por Celic & Seltzer, 2013, no primeiro capítulo), incorporar leitura e escrita em vários idiomas e incluir estratégias específicas de desenvolvimento de vocabulário e sintaxe, conforme recomendado no segundo e terceiro capítulos. Isso demonstra que essa estratégia é bastante abrangente e pode incluir diversas outras estratégias mais específicas (listadas nas seções seguintes) para alcançar seus objetivos.

A segunda estratégia, “Criação de Situações Simuladas”, é apresentada em ambos os livros como uma abordagem controlada, mas altamente eficaz. Ela exige que o professor elabore cenários e tarefas estruturadas que estimulem a fluência em translanguaging, permitindo que os alunos negociem significados e construam conhecimento por meio de interações em diferentes idiomas.

A terceira estratégia identificada, “Translanguaging como Ferramenta Pedagógica”, aparece em ambos os livros como uma estrutura de apoio. Os professores podem utilizar essa estratégia para adaptar materiais originalmente monolíngues de modo que estejam alinhados à pedagogia do translanguaging. Por exemplo, ao fornecer materiais na língua materna dos alunos antes de apresentar um conceito que aparece apenas em inglês nos materiais didáticos, o professor pode favorecer a compreensão e a inclusão. O modelo *Preview-View-Review*, descrito por García e Li Wei (2014),

está alinhado a essa abordagem, pois ativa o conhecimento prévio antes do uso do inglês, reduz a sobrecarga cognitiva e facilita a aprendizagem de conteúdos complexos. Dicionários bilíngues e ferramentas digitais, como tablets, também são comumente utilizados para apoiar a construção de sentido dentro dessa estratégia.

Por fim, a estratégia Reflexões Críticas sobre o Translanguaging é destacada em ambos os livros e envolve atividades em que o próprio translanguaging se torna o tema principal. Essa estratégia promove discussões críticas sobre identidade, políticas linguísticas e inclusão. No entanto, possui um escopo temático mais restrito, já que o foco principal está no translanguaging em si. Nesse caso, os professores devem orientar atividades e discussões que enfatizem as dinâmicas sociopolíticas da linguagem na educação, além de desafiar normas linguísticas hegemônicas e valorizar os repertórios linguísticos dos alunos. Ao fazer isso, o professor alinha o ensino de línguas a princípios de justiça social, como argumentam García e Li Wei (2014).

Além dessas estratégias comuns encontradas em ambos os livros, várias outras estratégias específicas estão incorporadas nos exemplos, discussões e análises de cada obra. A seção seguinte apresenta aquelas encontradas no livro *The Translanguaging Classroom: Leveraging Student Bilingualism for Learning*.

Tabela 2: Estratégias de Ensino Exclusivas de *The Translanguaging Classroom: Leveraging Student Bilingualism for Learning*

Estratégia de Ensino	Descrição	Exemplo do Livro
Aprimoramento da Compreensão por Meio de Textos com Translanguaging	Os alunos acessam materiais em vários idiomas para construir conhecimento antes de discutir o conteúdo no idioma-alvo.	No Capítulo 1, Stephanie permite que os alunos analisem estatísticas sobre poluição do ar e as discutam em inglês e espanhol para conectar dados e aprofundar a compreensão.
Uso de Grupos Linguisticamente Heterogêneos para Mediação de Conhecimento	Alunos com diferentes perfis linguísticos são agrupados para facilitar o compartilhamento de conhecimento, colaboração e negociação linguística.	No Capítulo 5, Carla agrupa alunos com diferentes níveis de proficiência para discutir textos bilíngues sobre suas comunidades, incentivando a troca de idiomas entre inglês e espanhol.
Exploração de Identidades Linguísticas por Meio de Projetos Reflexivos	Os alunos refletem sobre suas trajetórias linguísticas e experiências bilíngues, promovendo o pensamento crítico.	No Capítulo 11, os alunos escrevem redações sobre suas identidades linguísticas e como o translanguaging afeta sua aprendizagem e experiências sociais.
Reconstrução de Histórias com Translanguaging	Os alunos recontam histórias alternando entre idiomas para garantir melhor compreensão da narrativa e das expressões.	No Capítulo 4, Carla utiliza uma leitura compartilhada do livro <i>Three Wise Guys: Un Cuento de Navidad</i> e pede que os alunos traduzam e recontam partes da história considerando o contexto bilíngue.
Modelagem de Leitura Bilíngue	O professor lê trechos de textos em diferentes idiomas e estimula a análise de como a linguagem é usada em cada um.	No Capítulo 9, Stephanie utiliza textos históricos em inglês e espanhol para destacar as diferenças na forma como os eventos são narrados.
Criação de Glossários Multilíngues Personalizados	Os alunos criam glossários acadêmicos registrando termos em inglês e em sua língua materna.	No Capítulo 6, Justin ajuda os alunos a desenvolverem um glossário bilíngue nas áreas de ciências e matemática, promovendo conexões entre os vocabulários.
Reestruturação de Textos Acadêmicos com Translanguaging	Os alunos fazem anotações em sua língua materna antes de reelaborar ideias em inglês acadêmico.	No Capítulo 7, os alunos de Carla inicialmente escrevem histórias sobre a comunidade em espanhol antes de reescrevê-las em inglês para compartilhar em sala.
Ensino de Conceitos com Apoio da Língua Materna	O professor explica conceitos matemáticos na língua materna dos alunos antes de apresentá-los em inglês.	No Capítulo 5, Justin incentiva os alunos a discutirem conceitos matemáticos em sua língua materna antes de resolverem os problemas em inglês.

Uso de Tecnologia para Acesso Multilíngue ao Conhecimento	Aplicativos de tradução e legendas bilíngues são utilizados para apoiar a aprendizagem de conteúdos complexos.	No Capítulo 5, Stephanie permite que os alunos usem tablets e dicionários online para acessar textos históricos em suas línguas maternas antes de discutí-los em inglês.
Narrativas Digitais Multilíngues	Os alunos criam histórias multimodais que integram texto, áudio e vídeo em vários idiomas.	No Capítulo 10, os alunos produzem histórias multimodais, combinando escrita e áudio em inglês e espanhol para apresentar narrativas culturais.

TABELA 3:Estratégias de Ensino Exclusivas de *Translanguaging*: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators (Celic & Seltzer, 2013)

Estratégia de Ensino	Descrição	Exemplo do Livro
Criação de um Ambiente Multilíngue	Tornar as línguas dos alunos visíveis no ambiente escolar, criando um espaço que valoriza e incorpora seu repertório linguístico.	No capítulo <i>A Multilingual Learning Environment</i> , os professores utilizam sinais bilíngues, saudações em diversos idiomas e mesas rotuladas em diferentes línguas para refletir a diversidade linguística da sala.
Planejamento de Unidades com Produtos Multilíngues	Desenvolver atividades de aprendizagem que resultem em produções acadêmicas em vários idiomas.	No capítulo <i>Designing Units Around Multilingual Culminating Products</i> , os alunos criam vídeos e apresentações combinando inglês e suas línguas maternas.
Leitura e Escrita com Parceiros Multilíngues	Os alunos trabalham em duplas ou pequenos grupos para construir conhecimento por meio do translanguaging.	No capítulo <i>Multilingual Writing Partners</i> , os alunos revisam os textos uns dos outros, oferecendo sugestões em sua língua materna antes de finalizar a versão em inglês.
Uso de Textos em Diversos Idiomas	Incorporar textos em diferentes idiomas para promover análise crítica e ampliação acadêmica.	No capítulo <i>Using Multilingual Texts</i> , os professores incentivam os alunos a comparar diferentes versões do mesmo texto para compreender variações culturais e linguísticas.
Dicionários Bilíngues e Visuais	Utilizar dicionários visuais e bilíngues para desenvolver vocabulário e facilitar a compreensão.	No capítulo <i>Bilingual Dictionaries & Picture Dictionaries</i> , os professores orientam os alunos no uso de dicionários ilustrados para explorar novos conceitos e ampliar o vocabulário.

Pesquisa Multilíngue	Permitir que os alunos realizem pesquisas em suas línguas maternas antes de produzir um relatório acadêmico em inglês.	No capítulo <i>Multilingual Research</i> , os alunos acessam fontes de pesquisa em diferentes línguas e apresentam suas descobertas em inglês.
Uso de Estratégias de Leitura Multilíngue	Incentivar os alunos a ler textos em sua língua materna antes de discutir as ideias em inglês.	No capítulo <i>Multilingual Reading and Responses</i> , os alunos leem artigos em sua língua materna e compartilham interpretações antes de traduzi-los para o inglês.
Escrita Independente com Suporte Translanguaging	Incentivar os alunos a escreverem em sua língua materna antes de traduzirem seus textos para o inglês.	No capítulo <i>Translanguaging with Independent Writing</i> , os alunos escrevem sobre experiências pessoais e depois traduzem seus textos para o inglês com o apoio de colegas e professores.
Murais de Palavras Multilíngues	Criar murais com termos e expressões acadêmicas-chave em diversos idiomas.	No capítulo <i>Multilingual Word Walls</i> , os professores constroem murais de palavras com novos termos em inglês acompanhados de traduções nas línguas maternas dos alunos para reforçar a aprendizagem.

Como o *CUNY-NYSIEB Guide for Educators* possui uma natureza mais prática, ele apresenta uma variedade maior de estratégias em comparação com *The Translanguaging Classroom*. No entanto, ambos os livros contribuem significativamente ao fornecer aos professores estratégias que permitem aos alunos “acessar diferentes características linguísticas ou vários modos do que são descritos como línguas autônomas, a fim de maximizar seu potencial comunicativo” [Tradução nossa] (García & Li Wei, 2014, p. 34).

Embora cada obra adote um estilo distinto, ambas oferecem recursos valiosos para apoiar os professores na implementação do translanguaging em suas salas de aula — desde que os docentes adotem uma postura translíngue em suas práticas educacionais cotidianas. Essa observação conduz à resposta da segunda pergunta de pesquisa proposta neste estudo: “Essas estratégias podem reduzir a carga de trabalho dos professores ao implementar o translanguaging?”

Em relação a essa pergunta, entendemos que as duas obras apresentam um amplo repertório de estratégias que auxiliam os docentes no planejamento de atividades baseadas no translanguaging, fornecendo inspiração e direcionamento para práticas pedagógicas mais inclusivas e adaptadas à realidade linguística dos alunos. Além dos exemplos práticos, as obras

também trazem planos de ensino e sugestões de atividades, além de diversas estratégias de ensino que estão ora indicadas de forma explícita, ora aparecem subjacente aos exemplos dados. Esperamos a apresentação dessas estratégias tal como fizemos aqui possa ser um recurso a mais para auxiliar os professores a diminuírem essa carga de trabalho.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou como os materiais *The Translanguaging Classroom* (García, Johnson & Seltzer, 2017) e *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators* (Celic & Seltzer, 2013) contribuem para a implementação da pedagogia do translanguaging e como suas estratégias podem auxiliar na redução da carga de trabalho docente.

As perguntas norteadoras foram: (1)Quais estratégias esses materiais oferecem para apoiar o trabalho docente a partir de uma perspectiva translíngue? (2)Como essas estratégias podem contribuir para reduzir a carga de trabalho dos professores?

A análise mostrou que ambos os materiais oferecem um rico repertório de estratégias, mas com abordagens distintas. *The Translanguaging Classroom* traz uma base teórica aprofundada e exemplos adaptáveis a diferentes contextos escolares. Já o *CUNY-NYSIEB Guide* apresenta um formato mais prático e estruturado, com estratégias organizadas por nível de ensino e objetivos, facilitando sua aplicação direta.

Quanto à redução da carga de trabalho, os dois materiais oferecem suporte relevante. O guia da CUNY-NYSIEB facilita o acesso rápido a estratégias, otimizando o planejamento, enquanto *The Translanguaging Classroom* apoia a construção de uma abordagem pedagógica sólida e flexível.

Conclui-se que ambos os materiais tornam a pedagogia do translanguaging mais acessível e aplicável, promovendo práticas inclusivas e alinhadas às necessidades linguísticas reais dos alunos, ao mesmo tempo que apoiam os professores na adoção de práticas mais equitativas e contextualizadas.

REFERÊNCIAS

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/>

Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review*, 2, 1–28. <https://doi.org/10.1515/9783110239331.1>

Cenoz, J., & Gorter, D. (2020). Teaching English through pedagogical translanguaging. *World Englishes*, 39(2), 300–311. <https://doi.org/10.1111/weng.12462>

Celic, C., & Seltzer, K. (2013). *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators*. CUNY-New York State Initiative on Emergent Bilinguals. <https://www.cuny-nysieb.org/wp-content/uploads/2016/04/Translanguaging-Guide-March-2013.pdf>

Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94(1), 103–115. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x>

Doiz, A., & Lasagabaster, D. (2017). Teachers' beliefs about translanguaging practices. *Language and Education*, 31(4), 295–311. <https://doi.org/10.1080/09500782.2017.1295984>

García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444315777>

García, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>

García, O., Johnson, S. I., & Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Caslon Publishing.

Gort, M., & Pontier, R. W. (2012). Exploring bilingual pedagogies in dual language preschool classrooms. *Language and Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/09500782.2012.697468>

Liu, Y., Lo, Y. Y., & Lin, A. M. Y. (2020). Translanguaging pedagogy in teaching English for academic purposes: Researcher-teacher collaboration as a pro-

fessional development model. *System*, 92, 102276. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102276>

Menken, K., & Sánchez, M. T. (2019). Translanguaging in English-only schools: From pedagogy to stance in the disruption of monolingual policies and practices. *TESOL Quarterly*, 53(3), 741–767. <https://doi.org/10.1002/tesq.513>

Pontier, R. W., & DeRoo, M. R. (2021). TESOL teachers' writing to support developing understandings of translanguaging theory and praxis in neoliberal times. *TESOL Quarterly*, 55(1), 96–119. <https://doi.org/10.1002/tesq.588>

Pontier, R., & Gort, M. (2016). Coordinated translanguaging pedagogy as distributed cognition: A case study of two dual language bilingual education preschool coteachers' languaging practices during shared book readings. *International Multilingual Research Journal*, 10(2), 89–106. <https://doi.org/10.1080/19313152.2016.1150732>

Putrawan, G. E. (2022). Bilinguals' linguistic repertoire and foreign language instruction: What do teachers say about teaching EFL through translanguaging? *Journal of Language*, 4(1), 166–172. <https://doi.org/10.1016/j.journal.2022.166172>

Sinaga, T., & Putrawan, G. E. (2024). How do teachers perceive translanguaging? Teachers' perceptions about translanguaging practices in the EFL classroom. *Studies in Linguistics, Culture, and FLT*, 12(1), 8–26. <https://doi.org/10.46687/qUTI9065>

Wei, L. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9–30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>

A LINGUÍSTICA APLICADA NO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL: UM ESTUDO DE CASO¹

Sabrina Yarla Viana de Amorim

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Alex Alves Egidio

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

INTRODUÇÃO

Os cursos de licenciatura em Letras devem fornecer uma base de estudo ampla e qualificada, tendo em conta que o ensino constantemente se transmuta. Assim, é substancial que os cursos de graduação de licenciatura em Letras tenham um pilar habilitado, isto é, uma formação que promove uma reflexão crítica sobre a prática docente, tecendo um elo entre teoria e prática, tornado rico o ensino de línguas (Leffa, 2008), dado que a qualificação desses/as² profissionais da educação promovem uma posterior

1. A pesquisa apresentada neste capítulo foi desenvolvida pela primeira autora, sob orientação do segundo, como pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC-UFMA) e defendida como seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

2. Optamos pela marcação dos dois gêneros na escrita deste artigo, por considerarmos que a língua funciona como instrumento de poder que é histórico-socialmente construído e, por demasiado tempo a língua foi tomada como neutra razão pela qual o gênero masculino que é sinônimo de um patriarcado historicamente construído, tem sido por muito tempo tomado como a estrutura neutra da representação da diversidade das pessoas. Considerando esta problemática histórica, optamos por marcar os dois gêneros por entender que a língua precisa representar a diversidade das pessoas, nesse caso, de gênero, e ainda sim, ao adotarmos os dois gêneros reconhecemos as limitações existentes, pois, ainda enfrentamos um rol de pessoas que ainda não se reconhecem dentro dos gêneros binários, e que nem nossa escrita consegue abraçar essa diversidade, logo, essa adoção dos dois gêneros é uma tentativa de inclusão insuficiente, mas um avanço considerando a estrutura patriarcal da língua historicamente imposta a todos/as nós.

atuação em diversas áreas associadas à linguagem³. É partindo da proposta de compreender qual o espaço da Linguística Aplicada nos currículos de Letras que esta pesquisa é necessária.

O presente estudo foi elaborado com o propósito de compreender o espaço da Linguística Aplicada nas disciplinas do curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas, da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), campus Bacabal. Considerando a relevância que essa ciência de caráter Interdisciplinar (Moita Lopes, 2006) dispõe, é necessário que pesquisas como esta exerçam um papel reflexivo, na construção de profissionais da educação linguística, dado que cursos de licenciatura que consideram as reflexões oriundas da Linguística Aplicada destacam-se pela consideração do ensino-aprendizagem, da não-linearidade da língua/linguagem e das formas de comunicação. Julgamos indispensável considerar outra razão deste estudo, o qual é: do aporte empregue no que alguns estudiosos (Rocha; Daher, 2015), apontam como sendo uma fundamentação basilar para o avanço de possibilidades de materializar a educação linguística em sala de aula. Ademais, a contextualização do ensino é um tópico muito caro na construção do pensamento crítico dos/as alunos/as em quaisquer etapas da educação, considerando, então, a ideia de que a prática do aprendizado significativo se torna transformador quando inserido em um contexto real (Silva; Carneiro, prelo). Dessa forma, argumentamos ser necessário o emprego de aulas que desenvolvam habilidades comunicativas reais e críticas, utilizando da ferramenta mais comum, dentre tantos indivíduos do âmbito escolar, isto é: o contexto.

Por conseguinte, outro argumento complementar é a motivação de cunho pessoal, enquanto primeira autora, fruto do meu interesse pela Linguística Aplicada, nascida durante a graduação como professora de língua materna. Desse modo, a cada descoberta aqui apresentada estará interligada como lados atados de uma ponte, que se unem ao caminhar simultaneamente, isto se deve ao fato que, durante uma pesquisa, é necessário frisar ideias, materiais didáticos, formular abordagem e meio de pesquisa e etc., algo que garante ao/à pesquisador/a a experiência, assim como a prudência crítica para discernir qual natureza investigativa, um/a aluno/a

3. Das diversas possibilidades que os/as profissionais da educação podem atuar no âmbito da linguagem, destacamos: o trabalho com a literatura e análise crítica, educação bilíngue, formação de professores/as, pesquisa em Linguística Aplicada, desenvolvimento da linguagem oral e escrita, práticas do letramento crítico e digital e etc.

de graduação pode vir optar, a fim realizar em seu/a próprio Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Devido a isso, consideramos substancial a explicação da forma como a presente pesquisa foi construída. Assim sendo, ela é de cunho qualitativo, um estudo de caso, visando compreender como os currículos de formação docente inicial abordam a Linguística Aplicada na atualidade. Como material empírico, foram analisadas cinquenta e duas ementas de disciplinas da licenciatura em língua portuguesa, língua inglesa e literaturas da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), campus Bacabal, objetivando a identificação de termos correlatos a Linguística Aplicada.

A respeito da organização deste texto, organizamos ele em cinco seções. Após estes parágrafos introdutórios, discorreremos sobre conceitos que entendemos serem essenciais à compreensão da Linguística Aplicada e a formação de professores/as. Em seguida, comentamos sobre os componentes metodológicos da investigação. Depois, apresentamos e discutimos as ementas das disciplinas analisadas. Por fim, concluímos com nossas considerações finais.

FUNDAMENTOS CONCEITUAIS E TEÓRICOS DA LINGUÍSTICA APLICADA

Voltamos aqui para as bases teóricas que embasam esta pesquisa a fim de destacar as principais abordagens e conceitualizações. Além disso, consideramos necessário compreender como a interdisciplinaridade da Linguística Aplicada constrói um rico arcabouço de compreensões para os obstáculos que envolvam as interações linguísticas ao criar um elo entre linguagem, aprendizagem e contexto social (Dias; Ferreira; Lima, 2023). Sendo assim, partindo das principais contribuições teóricas de estudiosos/as como Daher e Rocha (2015), Urzêda-Freitas e Pessoa (2012) e Silva (2020), construímos uma compreensão do objeto em estudo.

Vamos, então, caminhar por algumas das características fundamentais que definem essa dualidade teórico-prática (Mateus, 2013) na Linguística Aplicada ou suas tentativas praxiológicas de ressignificação (Pessoa; Silva; Freitas, 2021), que se propõe identificar e refletir problemas de forma eficaz e transformadora, tal concepção é cara e eficaz quando pensada no

âmbito da educação linguística⁴ (Bagno; Rangel, 2005). Esse fato, conforme Daher e Rocha (2015) argumentam, é compreensível, sobretudo se levado em conta os marcos históricos que essa disciplina perpassou ao longo do percurso cronológico. O autor e a autora se referem particularmente à década de 1940, quando Lado e Fries lecionam na Universidade de Michigan, ou seja, o primeiro curso de Linguística Aplicada voltado para o ensino de línguas. Dessa forma, reconhecemos como benéfico que tanto naquele período como na contemporaneidade este âmbito ainda se mostra promissor, pois:

Os conhecimentos produzidos pela pesquisa linguística, não será difícil compreender porque razão o campo do ensino / aprendizagem de línguas se mostrou tão fecundo: se algum território havia de pertencer de direito ao linguista, não poderia ser outro senão a sala de aula. (Deher; Rocha, 2015, p. 123).

Na nossa leitura, o autor e a autora reiteram os aspectos mencionados sobre as contribuições da Linguística Aplicada para o ensino-aprendizagem de línguas, e, como bem citado, o âmbito da sala de aula é um dos espaços enriquecidos com os “frutos” dos estudos da LA.

Os estudos atrelados a Linguística Aplicada, segundo Urzêda-Freitas e Pessoa (2012), utilizam ideias de diversas áreas do conhecimento (i.e., Sociologia, Psicanálise, Antropologia, Semiótica e a Educação), visando entender melhor como a língua funciona nas práticas sociais. Portanto, reconhecemos ser caro pontuar, segundo Cavalcanti (1986), que os estudos atribuídos a Linguística Aplicada não são a mera aplicação da língua. Nesse mesmo sentido, Leffa (2001) aponta que as potencialidades da Linguística Aplicada ser, constitutivamente, de natureza diversificada, ou seja, ele frisa que beber em múltiplas fontes de conhecimento como a Antropologia, Psicologia e dentre outras, não impede essa ciência de ter sua própria especialidade, sendo este fator a essência de pesquisas nessa área. Todavia, para Cavalcanti (1986), o ato de se avizinhar por outras esferas científicas

4. Entendemos educação linguística como: “o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos.” (Bagno; Rangel, 2005, p. 1).

do conhecimento continua ainda sendo um modo de aperfeiçoamento de seus próprios métodos e teorias para a área supracitada.

Contudo, argumentamos ser necessário compreender o uso das possibilidades pedagógicas advindas da Linguística Aplicada, que se designam como capazes de modificar o âmbito social, especificamente no que se refere à formação de professores/as. Tal formação é identificada por Silva (2020) como uma das subáreas no qual esta ciência de natureza interdisciplinar atrela seus estudos, visto que as condições que permeiam os cursos de formação desses/as educadores/as influenciam tanto o futuro exercício como também pode afetar a construção de conhecimentos por parte seus/suas futuros/as alunos/as. Sendo assim, em paralelo a isto, apresentamos uma situação mencionada por Urzêda-Freitas e Pessoa (2012, p. 228):

No Brasil os(as) professores(as) de inglês como língua estrangeira tendem a seguir uma abordagem integrativa de ensino, isto é, uma abordagem que, ao privilegiar a aquisição da competência comunicativa por meio da aprendizagem de aspectos culturais da língua-alvo, inferioriza ou simplesmente desconsidera a realidade sociocultural dos(as) aprendizes.

Oferecendo uma breve análise acerca do trecho destacado, salientamos que ele diz respeito à forma como um/a educador/a pode vir a difundir o ensino que deveria ser pautado em conhecimentos centrados na abordagem integrativa do estudo. Todavia, desconsiderar os possíveis cenários socioculturais destes/as alunos/as é romper, de fato, com o ensino integral do ser humano, mas também é impactar negativamente o curso do processo de ensino-aprendizagem, a inclusão ocorre na necessidade de unir aspectos da língua-alvo com a realidade destes/as, não de inferiorizá-los/as.

Com base no exemplo apresentado e nos pontos até aqui abordados, reforçamos a premissa de como as contribuições da Linguística Aplicada na formação de professores/as de língua podem servir para re/formular possíveis caminhos para um estudo-prática orientados por um viés inovador. Já que a linguagem não se configura apenas como meio de comunicação, mas também é um elemento característico dos próprios problemas sociais (Bagno; Rangel, 2005). Colocamos que é seguro tecer um elo entre a identificação de questões sociais por meio da análise da língua(gem), uma árdua tarefa daqueles que se propõem a pesquisar sobre as diversas situações em que a aplicabilidade dessa disciplina pode intervir.

No entanto, para que a sala de aula seja pautada em um ensino situada, argumentamos ser necessário que, ainda enquanto os/as discentes de cursos de Licenciatura em Letras, eles/as recebam o que Cadilhe (2020) destaca como uma necessidade basilar: ampliar as grades curriculares dos cursos de formação de professores/as de Língua pelas interseções da Linguística Aplicada, visto que há uma carência ordenada pela supressão do “giro epistemológico”, fator que estagna o ensino dentro desses cursos. Nesse sentido, concordamos com a análise feita por Freire (1996, p. 18) sobre enquadrar um ensino tecnicista dentro de sala de aula é “amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador.” Considerando o exposto, acreditamos que torna-se inquestionável que reduzir a formação de professores/as de línguas a protocolos técnicos é desconsiderar sua potência como processo contínuo de humanização e emancipação crítica.

Na perspectiva de Oliveira (2016), a estruturação do currículo acadêmico reflete aspectos acerca da organização política e ideológica da instituição, assim como a estruturação de resultados pretendidos por um determinado tipo de aprendizagem, ou seja, a Universidade, por meio dos currículos de seus cursos, ultrapassa os limites do fazer pedagógico. Ademais, para Franco, Rocately, Barbosa, Ferreira e Santos (2020), as abordagens curriculares são um compilado de fatores educacionais que implicam na formação humana, de modo: Social, Cognitivo, Cultural, estando atrelados a fatores racionais, epistemológicos assim como as relações de poder e as demandas sociais, sejam coletivas ou individuais. Nesse sentido, Cadilhe (2020) pontua que é indissociável passar pela formação inicial docente e deparar-se com as demandas internas à sala de aula, pertencentes aos/às próprios/as graduandos/as da academia, que ecoam diversas vozes advindas das relações de poder, grupos minoritários e etc.

Diante disso, inferimos que a inserção da Linguística Aplicada nos currículos de formação de professores/as de línguas é um fundamento essencial para a compreensão mais profunda e crítica das práticas educacionais. Assim sendo, tomamos emprestado o termo “pensar certo” de Freire (1996, p. 18), no sentido de entendermos a reflexão crítica e o agir de forma consciente, visando promover a transformação social e a justiça, como partes constituintes da educação na formação de professores/as, pois, como o próprio autor pontua, educar é, em essência, formar.

Dessa forma, entendemos que, para um exercício transformador, é necessário que, durante a graduação, esses/as futuros/as professores/as tenham sido educados/as para promover um ensino crítico e contextualizado. Conforme destaca Moita Lopes (1996), essa disciplina Interdisciplinar amplia suas lentes de pesquisa interessando-se por contextos institucionais (i.e., sala de aula, consultório médico, empresas, tribunais de justiça, lutas ecológicas e etc.), visando conceber das interações sociais da linguagem frutos metodológicos aplicáveis.

Moreira (2021) sugere que o currículo do processo formativo deve estar vinculado a preservação tanto da interioridade como da exterioridade dos/as docentes, o que significa estabelecer um diálogo do/a docente com seu próprio eu e sua conexão externa ao mundo, ou seja, abandonar a “prática pela prática”, movimento este marcado pela racionalidade instrumental no âmbito formativo. Desta forma, concordamos com a ótica humanista defendida por Moreira (2021, p. 44), pois esta “pode, contudo, facilitar a íntima associação entre o conhecimento e o sujeito que o apreende e o ensina, pretensão, sem dúvida, pertinente na formação de professores.” Portanto, entendemos que é imprescindível a Linguística Aplicada, voltada para a formação de professores/as, já que esse processo formativo passa pelo currículo, e este, por sua vez, como já pontuamos, ultrapassa os limites do apenas “fazer pedagógico”. Dessa forma, julgamos urgente analisarmos os planos de curso do contexto no qual estamos inseridos, ou seja, a educação no Maranhão, visando, assim, uma transformação no desenvolvimento educacional nesse âmbito.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Para orientar esta pesquisa, adotamos uma metodologia visando proporcionar um conhecimento significativo e sistemático do espaço da Linguística Aplicada nos currículos de Licenciatura de um determinado curso de Letras. Sendo assim, com a formulação-construção deste estudo, buscamos responder ao seguinte questionamento: *Como a formação Docente inicial tem atualmente integrado termos correlatos a Linguística Aplicada em seus programas de disciplinas?*

Baseando-nos na abordagem qualitativa, que, segundo Egido (2024, p. 15), “[...] é subjetiva e sempre parcialmente construída ou conhecida.

Parcialmente não por um despreparo do/a pesquisador/a, mas por uma impossibilidade ontológica.” Em outros termos, a natureza das informações levantadas assume um caráter subjetivo. Ainda em concordância com o autor, esse é um fator responsável por não atribuir um desenho metodológico baseado na neutralidade e assimetria; em vez disso, buscamos proporcionar espaço para uma atuação imbuída de valores.

O estudo em questão é tipologicamente caracterizado como um estudo de caso. A fim de situarmos este estudo de caso conforme, Paiva (2019) afirma ser essa tipologia de pesquisa constituída de casos particulares e específicos. Ainda nesse sentido, tomamos como apoio também a definição de Félix, Estriser, Micheli, Menin e Macedo (2024), para quem o estudo de caso tem por objetivo identificar e interpretar os dados a partir de seu contexto, visando retratar a “realidade” de forma completa e profunda; questionamento, contudo, a existência de tal leitura *completa* da realidade. Em termos gerais, estudos desse tipo possuem foco de interesse em situações específicas do contexto real, voltando-se de modo analítico aos aspectos característicos de grupos de pessoas, instituições e outros aos quais estão inseridos (Saito; Moraes, 2024)

De acordo com Egido (2024, p. 77), “[o] que garantirá a especificidade do caso estudado argumento ser o que se toma como universo, ou seja, como macro.” Concordamos com a reflexão do autor, pois compreendemos que pesquisas desse tipo permitem um estudo aprofundado, visando entender a partir de casos particulares, fatores que influenciam uma complexidade abrangente.

A fim de situarmos este estudo de caso, em conformidade com os termos de Egido (2024), esta pesquisa materializa-se em seu aspecto mais amplo, isto é, o macro, focalizado em compreender de forma profunda as intenções institucionais, estrutura, características e implicações imbricadas no Plano Político Pedagógico (PPP), dentro do curso de formação inicial de professores/as em Letras, documento este responsável por moldar e orientar a aprendizagem acadêmica e social dos alunos/as (Moreira, 2001). Consideramos, assim, a especificidade relacionada ao estudo específico das ementas do curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas da UEMA, campus Bacabal, na intencionalidade de entender como as disciplinas desse curso tem atribuído um elo com a Linguística Aplicada em seu percurso formativo.

Para mais, visando ampliarmos as informações provenientes deste estudo de caso, utilizamos como base dados documentais, em concordância com Devico (2024, p. 56), uma vez que, para a autora, “[a] análise documental busca identificar informações factuais em documentos a partir de questões do interesse do pesquisador”. A partir disso, inferimos a relevância do contributo desses dados para essa pesquisa, já que estes são ricos em conteúdos e possibilitam a extração de informações que são do interesse do pesquisador. Sendo assim, consoante ao que já foi citado anteriormente sobre a razão deste estudo, os documentos analisados neste cenário foram as grades curriculares do curso de formação de professores/as de línguas pertencentes à UEMA.

No que diz respeito aos dados analisados nesta pesquisa, e organizados na seção intitulada como “Análise e Discussão dos Dados”, consideramos essencial explicitar como ocorreu sua elaboração. Sendo assim, o procedimento inicial foi a partir da leitura do PPP do curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas⁵ da UEMA, campus Bacabal, atualizado no ano de 2015, e disponível on-line⁶. Então, realizamos uma busca por disciplinas que estivessem ligadas à prática da Linguística Aplicada, voltando-se de forma analítica para seção do documento que apresentava estrutura curricular, a partir da leitura de suas ementas. Logo, revisamos o documento e os programas das cinquenta e três disciplinas do curso, nas quais continham nome da disciplina, carga horária, ementa e referências bibliográficas.

Sobre alguns percalços encontrados ao longo dessas filtragens, que, de alguma forma prejudicaram a etapa das análises, apontamos: (i) a inexistência dos conteúdos do plano de atividades de algumas das disciplinas, dentre as quais estão: *Expressão Oral em Língua Inglesa (Nível Intermediário e Avançado)* e (ii) a forma desconexa na relação entre nome da disciplina, ementa e material bibliográfico, um exemplo é a disciplina *Práticas interdisciplinares de Leitura em Língua Inglesa*, como explicitado em um comentário na seção posterior a essa, organizada no tópico da “Análise e Discussão de Dados”.

5. Consideramos importante ressaltar que a UEMA oferta três cursos voltados para o ensino de línguas, sendo estes: o referido curso em análise, o de Língua Portuguesa e o de Língua Espanhola. Entretanto, os três cursos apresentam os mesmos programas de disciplinas.

6. O Projeto Político Pedagógico (PPP) encontra-se disponível online, link para acesso: <https://www.prog.uema.br/?p=6452>

No contexto dessa pesquisa, é necessário frisarmos nosso compromisso com a integridade científica, já que esta desempenha um papel substancial no que se refere à construção e execução metodológica de todo estudo proposto. Deste modo, a ética em pesquisa aparece em diferentes momentos na presente investigação. Segundo Egido (2024), o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos institui que os projetos de pesquisa, de modo geral, sejam submetidos ao órgão. Todavia, no que se refere aos aspectos da ética burocrática (Reis; Egido, 2017), no sentido de submissão ao CEP, anonimato e etc., não se aplica a este estudo já que analisamos dados documentais do PPP dos referidos cursos de graduação, documento este de livre acesso ao domínio público e disponível on-line. Nesse sentido, as próprias resoluções do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa instituem que este estudo não precisa ser submetido ao referido comitê. Contudo, adotamos uma ética emancipatória (Reis; Egido, 2017), no sentido de cuidado durante a análise realizada, para que esta não soe como uma crítica desconstrutiva sobre o material produzido por terceiros. Outro aspecto da ética emancipatória que temos como propósito de materializar é após a publicação deste artigo, o compartilhamento do mesmo com os cursos de Letras da UEMA, por entendermos que as implicações que estudos como este podem surtir no meio social e acadêmico.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A partir da análise realizada, podemos inferir que, das cinquenta e três ementas de programas das disciplinas do curso de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas da UEMA, campus Bacabal, em apenas dez correspondem termos correlatos a Linguística Aplicada (doravante, LA). Passamos, agora, ao detalhamento das disciplinas vinculadas à LA, apontando suas cargas horárias, ementas (conforme registrado no PPP do curso), e, por fim, tecemos comentários reflexivos acerca desses componentes curriculares.

A primeira disciplina atrelada a LA é *Expressão Oral em Língua Inglesa - Nível Básico*, que possui carga horária de 60 horas e cuja ementa propõe o seguinte:

Aquisição das habilidades linguísticas da expressão oral e escrita, em uma *abordagem comunicativa, por meio de situações do cotidiano. discussões temáticas de cunho social*. Treinamento de estruturas básicas contextualizadas. leitura e interpretação e produção de textos simplificados em nível básico. (UEMA, 2015, p. 55; ênfase adicionada).

Com base na ênfase na ementa da disciplina sobre o estudo das abordagens comunicativas, levando em consideração as diversas situações cotidianas, percebemos que essa perspectiva social da língua se relaciona a LA, pois considera de maneira contextualizada e interativa o ensino de LE (Língua Estrangeira), que, segundo Dias, Ferreira e Lima, (2023), desempenha um papel significativo na etapa formativa dos/as alunos/as preparando-os/as para possíveis intercorrências da comunicação. Dessa maneira, percebemos que a integração da dimensão social da língua nas práticas de ensino torna o ensino dela mais transformador e significativo para os/as alunos/as.

A segunda disciplina identificada como relacionada a LA é *Linguística Aplicada*, que possui uma carga horária de 60 horas, e sua ementa é a seguinte:

Princípios Fundamentais da Linguística Contemporânea. Linguística *Ensino-Aprendizado da Língua Inglesa. Influência da Linguística Aplicada no Ensino da Língua Inglesa como Língua Estrangeira*. (UEMA, 2015, p. 66; ênfase adicionada).

A ementa destinada à disciplina de *Linguística Aplicada* apresenta uma proposta de conteúdo que pontua um ensino-aprendizado objetivando promover conceitos importantes da LA contemporânea e sua influência na língua inglesa como Língua Estrangeira. Diante disto, concluímos que esta ementa indica uma programação essencial para o construto da formação de professores/as, formulando, nessa etapa formativa, uma base teórica sólida com a abordagem crítico-reflexiva. Essa proposta está em consonância com os pressupostos de Moita Lopes (1986; 2006), pois permite que esses/as educadores/as adotem, em sua futura prática, métodos pensados a partir do contexto real dos/as alunos/as, e que sejam capazes de promover um ensino transformador.

A terceira disciplina encontrada é *Psicologia da Aprendizagem*, que conta com uma carga horária de 60 horas. Em sua ementa, leia-se:

Aspectos gerais do processo ensino aprendizagem. produtos de aprendizagem. As relações de força no contexto educacional. dificuldade de aprendizagem. (UEMA, 2015, p. 73).

Partindo da ementa dessa disciplina, notamos que ela agrega traços da perspectiva da LA. Consideramos que a comunicação externa ao âmbito escolar influencia aspectos comportamentais dos/as alunos/as durante as aulas, o que se relaciona com os estudos de Moita Lopes (1994), já que a identificação desses fatores relacionados a linguagem pode vir a apontar os parâmetros ligados aos contextos específicos desses/as estudantes. É importante ressaltar que a LA, desde sua origem até a contemporaneidade, assume um papel com a sociedade (Leffa, 2001), apontando forte dedicação com o processo de ensino-aprendizagem, o que explica suas ramificações por disciplinas centradas na compreensão do desenvolvimento do/a aluno/a e construção de métodos pedagógicos eficientes, como a *Psicologia da aprendizagem*.

A quarta disciplina relacionada com a LA está intitulada como *Didática* e conta com carga horária de 60 horas. Seu plano curricular apresenta a seguinte proposta:

Contextualização da didática. Campo de ação da didática. Componente da ação pedagógica. *Tendências pedagógicas da prática escolar. Planejamento educacional. Execução e planejamento. recursos de ensino aprendizagem.* Conhecimentos e análises da prática pedagógica do ensino fundamental e médio. (UEMA, 2015, p. 74; ênfase adicionada).

Constatamos que esta é um campo diretamente ligado a LA (Dos Santos, 2021), quando pensado nas ramificações que interligam a mesma a outros âmbitos de conhecimento, consoante a perspectiva, de que ao decorrer dessa disciplina os/as alunos/as, deverão ter estudos que mesclam a didática como uma prática pedagógica, fator basilar nas pesquisas para o desenvolvimento de metodologias eficazes para os âmbitos educacionais. Dessa forma, inferimos que nessa ementa há traços da LA no que se refere os métodos pedagógicos-estratégicos (Dos Santos, 2021), visando adequá-

-los a cada contexto educacional promovendo uma aplicação eficiente do ensino de línguas.

O quinto componente curricular encontrado foi *Práticas Interdisciplinar e Leitura em Língua Inglesa*, o qual possui carga horária de 135 horas. Sua ementa prevê:

Parâmetros curriculares de língua portuguesa para ensino fundamental e médio. Os novos paradigmas para o ensino de língua portuguesa. Apresentação da área de língua portuguesa. Conceitos e procedimentos subjacentes às práticas de linguagem. Prática de leituras de textos escritos. O ato de ler. Estratégias de leitura. Habilitação de leitura de textos em língua materna. Elaboração e ampliação de projetos de leitura. Prática de produção de textos orais e escritos. As práticas de escrita. Condições de produção de texto escrito. Elaboração e ampliação de projetos de escrita. (UEMA, 2015, p. 79; ênfase adicionada).

A ementa dessa disciplina estabelece uma relação direta com a LA, uma vez que é voltada à prática pedagógica. Especificamente, a ementa propõe a prática da escrita contextualizada, mobilizando as condições de produção do texto escrito, como forma de ampliar o ensino da língua portuguesa (Bagno; Rangel, 2005). Entretanto, o nome da disciplina propõe focar na língua inglesa, no entanto, alguns termos durante a leitura da ementa orientam o foco para o português; em paralelo a isso, as referências da ementa mostram material didático com autores/as do âmbito da língua inglesa, fator que gera ambiguidade.

O sexto conteúdo programático identificado consoante a LA é *Práticas de Projeto Pedagógico*, com carga horária de 135 horas. Sua ementa dispõe que:

Diretrizes e referências curriculares para a educação básica. Os PCN's o projeto educativo da escola. Interdisciplinaridade: paradigma curricular para desenvolver a interdisciplinaridade nas classes escolares. A interdisciplinaridade no planejamento. A pedagogia de projetos de ensino: concepção, fundamentação, objetivos e caracterização. A formação de professores e de alunos investigadores. Passos para a construção de projetos. A prática de elaboração e aplicação de projetos pedagógicos. (UEMA, 2015, p. 80; ênfase adicionada).

A ementa dessa disciplina dá ênfase na elaboração de projetos pedagógicos interdisciplinares, uma característica fortemente defendida pela LA

(Silva, 2020), assim como na formação de professores/as e alunos/as pesquisadores/as (Moita Lopes, 2006). Outro elo que encontramos com a LA é o fortalecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com a construção e aplicação desses projetos de cunho interdisciplinar, que são construídos a partir de uma premissa metodológica que leva em consideração as condições socioculturais do/as aluno/as nas classes escolares.

Contudo, nossa observação crítica a ser feita sobre essa ementa é quando a mesma anexa as principais atividades ligadas a documentos educacionais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)⁷, sugerimos, portanto, a atualização desses documentos, como, por exemplo, a inserção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁸, o qual é o documento basilar capaz de fortalecer o elo entre a prática de projetos e a interdisciplinaridade na formação de professores/as e alunos/as investigadores/as, conciliando-os as demandas educacionais contemporâneas.

Nas disciplinas de *Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa (Ensino Fundamental)* e *Estágio Supervisionado de Língua Inglesa (Ensino Fundamental)*, ambas com carga horária de 225 horas, percebemos a presença de traços da LA. Suas respectivas ementas estabelecem o seguinte:

Conceito, objetivos e recomendações dos estágios supervisionados. simulação de aulas. Habilidades técnicas do exercício do estágio supervisionado. Acompanhamento e avaliação dos estágios supervisionado. (UEMA, 2015, p. 82).

Conceito, objetivos e recomendações do estágio supervisionado. Simulação de habilidades técnicas exercícios do estágio supervisionado. Acompanhamento e avaliação do estágio supervisionado. (UEMA, 2015, p. 83).

Assim como o *Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa (Ensino Médio)* e *Estágio Supervisionado de Língua Inglesa (Ensino Médio)*, com carga

7. Conforme consta no PPP do Curso, os PCNs referidos constam com a última data de atualização dos anos 1993 e 2000.

8. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com elaboração na década de 1990 como referência para a educação básica no Brasil, foram progressivamente substituídos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, e atualizada recentemente em 2022, sendo assim responsável por definir e atualizar competências essenciais a serem desenvolvidas em cada etapa da educação.

horária de 180 horas cada, que dispõem ambos os seguintes planos de curso:

Estágio supervisionado normas de operacionalização de estágio. Planejamento formulação de objetivos. Técnicas de Incentivação. Seleção e organização de conteúdo. (UEMA, 2015, p. 84).

Estágio supervisionado: normas de especialização de estágio. Planejamento: formulação de objetivos. Técnicas de incentivação. Seleção e organização de conteúdo. (UEMA, 2015, p. 85).

Por fim, apresentamos um comentário geral a partir da exposição das propostas das ementas acima voltadas ao estágio. Ademais, sobre a LA consideramos o que, segundo Moita Lopes (2006), pontua acerca dos espaços que esta disciplina focada em problemas práticos do uso da linguagem, pode estar vinculada a alguns pontos dessa etapa elementar na formação de professores/as de línguas, principalmente no que se refere à preparação dos/as graduandos/as (Bastolla; Souza, 2023), para atuar em contextos reais de ensino.

Conforme Melo (2014) pontua, o estágio obrigatório é um espaço de desaprendizagem sobre o tornar-se professor/a, assim como uma etapa fundamental para aplicação da prática, advinda da teoria vista durante o curso (Brito; Ribas, 2018). É nessa fase, segundo Macedo e Pinho (2022), que estes/as professores/as em formação conseguem exercer a prática e a reflexão crítica atuando em sala de aula, mas também é possível a auto-reflexão sobre o exercício docente, possibilitando o redesenhar de possíveis caminhos para uma práxis crítica e situada. Contudo, também propicia o entendimento de que a formação docente é um processo contínuo que exige constante atualização e reflexão pela prática já exercida (Leffa, 2008).

Por fim, após analisarmos os dados e resultados apresentados, inferimos, a partir do caso estudado, que a formação docente inicial ainda apresenta lacunas consideráveis na inserção efetiva dos conceitos da LA em seus planos de curso. Além disso, algumas ementas apresentam avanços significativos, isto é, aquelas com inserção de componentes teóricos e atividades práticas relacionadas à disciplina em questão. Recuperamos assim a pergunta inicial desta pesquisa: *“Como a formação Docente inicial tem atualmente integrado termos correlatos a Linguística Aplicada em seus progra-*

mas de disciplinas?”. A fim de respondê-la,, chegamos a conclusão que é de suma importância uma reformulação curricular de base mais consolidada, visando, assim, uma formação de professores/as em nível inicial com alicerce bem estabelecido, para o que é incontestável que a licenciatura em Letras amplie seus horizontes pelas lentes da LA (Moita Lopes, 1996; 2006), estruturada pela presença de conteúdos de maneira interdisciplinar, crítica e alinhada às demandas educacionais e sociais da contemporaneidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que a formação de professores/as de línguas é um campo fértil, composto por inúmeras reflexões acerca de como/qual método mais promissor nessa etapa formativa pode vir a funcionar para a constituição de profissionais que, posteriormente, devem atuar no contexto educacional brasileiro e devem estar aptos para tal realidade. Além disso, destacamos a necessidade de equilibrar o ensino-aprendizagem em sala de aula de línguas com as tendências contemporâneas que constantemente se transmutam. Conforme Leffa (2008), a sala de aula não é um espaço isolado do mundo; muito pelo contrário, o que acontece dentro da sala de aula de línguas é condicionado pela realidade fora dela. Logo, o/a professor/a de línguas deve ter domínio da língua que leciona e conhecer o seu fazer pedagógico. Todavia, como destaca o autor, o custo para tornar um/a licenciado/a em formação em /a docente capaz de atuar nos mais variados contextos educacionais, propiciando ao/à alunos/as um ensino-aprendizagem pautado na criticidade e transformação é muito alto e carece de atenção, ou, do contrário, o cenário educacional não encontrará um/a “profissional que seja reflexivo, crítico e comprometido com a educação.” (Leffa, 2008, p. 354).

Portanto, a razão deste estudo se faz tão necessária no que se refere à compreensão de como os cursos de licenciatura têm preparado seus/as alunos/as para atuar na diversidade de contextos que a docência oferta. Deste modo, faz-se de suma importância que a formação não seja puramente acadêmica e/ou presa aos ideais tecnicistas, mas, sim, imbuída de valores. Ao longo desta pesquisa, defendemos que o ensino pautado sob a ótica da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006) é aquele capaz de navegar por diferentes “mares” do conhecimento, ou seja, essa disciplina não se

limita a um único âmbito, mas navega por diferentes abordagens e perspectivas, evidenciando-se como uma ciência indisciplinar/interdisciplinar capaz de ofertar um vasto e rico ensino formativo.

No contexto da formação docente inicial, partimos da questão central que orientou o caminhar desta pesquisa: “Como a formação Docente inicial tem atualmente integrado termos correlatos a Linguística Aplicada em seus programas de disciplinas?”. Concluímos, portanto, que apesar da identificação de termos atrelados a esta disciplina, a discrepância entre ao número de ementas analisadas, e aquelas que correlatam traços da disciplina em questão, é bem significativa. Os resultados obtidos apontaram que, dos 53 planos de curso analisados, em apenas 10 constatamos a presença da LA. Para mais, a partir dos resultados obtidos, é perceptível a lacuna ainda existente dentro do referido curso. Assim, concluímos que os currículos de formação de professores/as carecem ainda de devida atenção visando possíveis reformulações, visto que, para o exercício docente eficiente, é necessário que estes tenham sido preparados de forma a entender o uso situado da língua diante das complexidades do mundo contemporâneo.

Por fim, ao longo desta pesquisa, buscamos formular caminhos sobre a LA, assim como levantar questionamentos reflexivos sobre o exercício formativo de alunos/as na licenciatura em Letras. Entretanto, apesar das considerações até aqui desenvolvidas, reconhecemos as limitações inerentes ao escopo restrito da análise documental de dados, isto é, o foco nas ementas de apenas um PPP do curso, não constitui esse estudo como a generalização da realidade de todos os cursos de licenciatura. Desse modo, é fundamental que pesquisas como esta ganhem notoriedade e avancem para outros contextos institucionais, a fim de uma reformulação mais ampla, integrada. Nesse sentido, de acordo com Rostas (2018, p. 181), “[...] Dentre esses saberes, destacamos os disciplinares, curriculares, experienciais, culturais e pedagógicos como indispensáveis para a construção e reconstrução dos conhecimentos do educador”. Em consonância com a autora, entendemos que tais características basilares para uma formação eficiente tendo como propósito garantir a esses/as futuros/as educadores/as transformações e avanços nas práticas comunicativas e educacionais.

REFERÊNCIAS

BATOLLA, F. F.; SOUZA, A. E. de. A importância da linguagem como prática social na formação docente em nível médio. In: *Seminário Interinstitucional de Ensino Pesquisa e Extensão*, 21, 2023. Anais... [s.l.]. Disponível em: <https://encurtador.com.br/BnPZ3> Acesso em: 18 abr. 2025.

BRITO, C. C. P.; RIBAS, F. C. Estágio Supervisionado de Língua Inglesa como espaço de (trans)formação de professores. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 8, n. 3, p. 244-263, out-dez., 2018.

CADILHE, A. J. Fabricando paraquedas coloridos: linguística aplicada, decolonialidade e formação de professores. *Raído, [S. l.]*, v. 14, n. 36, p. 56–79, 2020.

CAVALCANTI, M. C. A propósito de linguística aplicada. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 7, p. 5-12, 1986.

DE MELO, A. S. T. Linguística aplicada e formação de professores: entendendo o tornar-se professor. *Revista Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 6, n. 2, p. 61–72, 2019.

DEHER, D. C.; ROCHA, D. Afinal, como funciona a Linguística Aplicada e o que pode ela se tornar?. *DELTA: Documentação de Estudos Em Lingüística Teórica e Aplicada*, Campinas, v. 31, n. 1, p. 105-141, 2015.

DEVICO, C. R. L. A. Pesquisa Mista: Aspectos Conceituais e Metodológicos. In: NOVELLI, J; EGIDO, A. A (Org.). *Tipologia de Pesquisas em Linguística Aplicada: Algumas Possibilidades*. São Paulo: Pontes, 2025. p. 43-60.

DIAS, F. G. S.; FERREIRA, J. R. A.; LIMA, L. V. As concepções de língua e linguagem à da linguística aplicada e suas implicações na educação básica. In: Congresso Nacional de Educação, 9, 2023. *Anais...* Campina Grande: Realize Editora, 2023.

DOS SANTOS, A. G. Linguística aplicada: ciência que valoriza os saberes sociais e contribui para uma educação de qualidade no brasil. *Humanidades & Inovação*, s.l., v. 8, n. 66, p. 9-19, 2021.

EGIDO, A. A. *A-Z de Metodologia de Pesquisa: Estudos Qualitativos, Linguísticos e Educacionais*. São Luís: EDUFMA, 2024.

FELIX, F.; ESTRISER, K. F.; MICHELI, L.; MENIN, M. E.; MACEDO, P. H. H. Estudo de caso: quando a vida imitou a arte. In: BRAHIN, A. C. S. M. (Org.) *Pesquisa Qualitativa em Linguística Aplicada*. São Paulo: Pontes, 2024. p. 103-130.

FRANCO, S. A. P.; ROCATELI, A.; BARBOSA, P. C. G. R. DOS S.; FERREIRA, D. C. R. R.; SANTOS, A. R. DE J. Currículo escolar: uma construção histórica, teórica e ideológica. *Argumentos Pró-Educação*, s.l., v. 5, 9 jul. 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEFFA, V. J. A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/la_sociedade.pdf. Acesso em: 22 set. 2024.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. *O professor de línguas estrangeiras*, s.l., p. 333-355, 2008.

MACEDO, G. S.; PINHO, A. P. Formação de professores em ambiente on-line: o letramento crítico nas aulas de língua portuguesa. *Entrepalavras*, s.l., v. 12, n. 3, p. 398-417, fev. 2023.

MATEUS, E. Práticas de formação colaborativa de professores/as de inglês: representações de uma experiência no Pibid. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 13, p. 1107-1130, 2013.

MOITA LOPES, L. P. Contextos institucionais em linguística aplicada: novos rumos. *Intercâmbio*, s.l., v. 5, p. 3-14, 1996.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MOITA LOPES, L. P. Uma Linguística Aplicada Mestiça e Ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-42.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores. *Educ. Rev.*, Curitiba, n. 17, p. 39-52, 2001.

MOREIRA, A. F. B. Formação de professores e currículo: questões em debate. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, s.l., v. 29, n. 110, p. 35-50, 2020.

PAIVA, V. L. M. O. Métodos de pesquisa qualitativa: estudo de caso. In: PAIVA, V. L. M. O. *Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019. p. 65-67.

REIS, S.; EGIDO, A. A. Ontologia, epistemologia e ética como determinantes metodológicos em estudos da linguagem. In: REIS, S. (org.). *História, políticas e ética na área profissional da linguagem*. Londrina: Eduel, 2017. p. 227-250.

ROSTAS, M. H. S. G. Formação de professores: aspectos de um processo em construção. *Revista Internacional de Formação de Professores*, Itapetininga, v. 4, n. 2, p. 169–185, 2019.

SAITO, L. M.; MORAIS, I. A Pesquisa Estudo de Caso na Linguística Aplicada. In: NOVELLI, J.; EGIDO, A. A. (Org.). *Tipologia de Pesquisas em Linguística Aplicada: Algumas Possibilidades*. Campinas: Pontes, 2024. p. 85-98.

SILVA, E. S.; CARNEIRO, M. F. *A Linguística Aplicada em Letras: uma análise descritivo-exploratória em curso de graduação no estado do Maranhão*. (prelo).

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas*. Bacabal, 2015. Disponível em: <https://www.prog.uema.br/?p=6452>. Acesso em: 16 set. 2024.

URZÊDA-FREITAS, M. T. de; PESSOA, R. R. Rupturas e continuidades na Linguística Aplicada Crítica: uma abordagem historiográfica. *Calidoscópio*, s.l., v. 10, n. 2, p. 225–238, 2012.

POSFÁCIO

Letícia de Souza Gonçalves

Universidade Federal de Goiás (UFG)

Este livro é resultado do encontro entre reflexões acadêmicas, práticas docentes e experiências formativas compartilhadas no II Congresso Nacional de Linguística Aplicada (CONALA) e I Congresso Internacional de Linguagem, Literatura e Discurso (CILLID), realizado em dezembro de 2024, na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Ao reunir diferentes vozes, perspectivas e contextos em torno da temática dos letramentos, a obra apresenta uma cartografia contemporânea das propostas e dos desafios que atravessam a formação de professores, a prática pedagógica e o ensino de línguas.

A diversidade dos textos aqui reunidos reflete não apenas a pluralidade de compreensões sobre letramento(s), mas também a forma como diferentes linguagens, gêneros, recursos tecnológicos e discursos sociais articulam-se nas salas de aula e nos espaços formativos. Os capítulos abordam desde o *translanguaging* como prática pedagógica (Cangussú; Pontier), até a leitura visual e multimodal em materiais didáticos e ambientes digitais (Carneiro; Menezes et al.).

Destacam-se também propostas didáticas que exploram a interseção entre gêneros digitais e o ensino crítico de línguas, como os *memes* (Silva; Santos), que demonstram o potencial desse gênero híbrido e popular como recurso de leitura crítica e produção textual. As autoras mostram como os *memes*, além do humor, ativam intertextualidades e promovem reflexões éticas e sociais quando trabalhados com intencionalidade pedagógica.

No campo dos jogos digitais, o trabalho de Campos e Fiori-Souza apresenta uma proposta para o ensino de inglês com foco em “*game reviews*”, abordando o letramento crítico e o uso de gêneros multimodais em contextos técnicos e específicos. O texto não apenas discute a relevância

do ESP (*English for Specific Purposes*), como também enfatiza a importância de práticas contextualizadas e agentivas para alunos de cursos técnicos.

A interdisciplinaridade entre literatura e artes visuais manifesta-se na proposta de Silva e Perini, que, por meio do mangá, evidenciam a potência estética e narrativa dos quadrinhos japoneses como promotores do gosto pela leitura entre estudantes da educação básica. O projeto descrito, inserido no contexto do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), alia formação docente inicial e inovação pedagógica, articulando juventudes, cultura pop e práticas escolares.

Lima Neto, por sua vez, discute um projeto escolar antirracista voltado à valorização da cultura afro-brasileira. Com base na legislação vigente e em referenciais decoloniais e críticos, o autor analisa ações pedagógicas que convidam as crianças ao reconhecimento e à valorização da diversidade racial e cultural como elemento constitutivo de uma educação cidadã.

Ao longo da obra, observa-se uma preocupação constante com a formação de leitores e produtores de textos (digitais ou não) capazes de atuar criticamente em uma sociedade atravessada por múltiplas linguagens. Nesse sentido, a educação linguística crítica (Pires; Lopes), a abordagem intercultural (Barbosa), e o uso reflexivo de tecnologias (Menezes et al.; Pires & Lopes) aparecem como caminhos para a construção de uma prática docente mais consciente, contextualizada e socialmente engajada.

A unidade da obra não está na homogeneidade dos temas ou metodologias abordadas, mas sim na aposta comum na articulação entre teoria e prática, e na escuta atenta às realidades dos sujeitos envolvidos da educação. Os textos mesclam relatos de experiência, análises discursivas, propostas de intervenção e discussões teóricas, compondo um panorama dinâmico e implicado com os desafios do cotidiano escolar e acadêmico.

O conceito de letramentos é compreendido aqui em sua dimensão social, multimodal e ideológica, alinhado a autores como Rojo (2015), Kalantzis & Cope (2020), Freire (2000), dentre outros. Letrar, nesta obra, não é apenas ensinar a ler e escrever, mas criar condições para que estudantes e professores possam (re)significar suas práticas e saberes, a partir das linguagens que circulam em suas vidas, sejam elas digitais, visuais, verbais ou corporais.

Ademais, a perspectiva decolonial emerge em alguns textos deste livro como uma lente crítica necessária para desnaturalizar práticas excludentes

e valorizar epistemologias do Sul. Essa presença mostra-se evidente, por exemplo, nos textos que discutem projetos escolares com foco na cultura afro-brasileira, e na crítica a materiais didáticos que invisibilizam saberes e vozes não hegemônicas. A interseção entre letramentos e justiça social revela-se como uma potência de transformação escolar e social.

Ainda que se proponha como um registro das contribuições do CONALA e CILLID 2024, este livro ultrapassa as fronteiras do evento. Ele se apresenta como um convite a (re)pensar as práticas pedagógicas a partir de uma escuta sensível aos indivíduos e às linguagens, e como uma provocação a docentes, pesquisadores e formadores que desejam questionar as relações entre educação, linguagem, tecnologia e cultura.

Os textos aqui reunidos também revelam desafios persistentes: a resistência institucional às inovações pedagógicas, muitas vezes enraizada em currículos rígidos e práticas escolares tradicionalizadas; as barreiras de acesso tecnológico, que ainda excluem parte significativa dos estudantes e professores, especialmente em contextos de vulnerabilidade socioeconômica; a formação docente ainda desconectada das práticas emergentes e dos letramentos digitais e críticos; e a urgência de tornar o ambiente escolar um espaço verdadeiramente inclusivo e responsivo às demandas da contemporaneidade, capaz de acolher diferentes vozes e epistemologias, promovendo uma educação que dialogue com a realidade dos sujeitos e com os desafios do tempo presente.

Logo, o papel do professor como agente transformador é reiterado ao longo da coletânea. Em diferentes contextos, vemos que o engajamento docente, muitas vezes impulsionado por projetos de extensão, formação inicial ou iniciativas institucionais como o PIBID, é crucial para a emergência de novas práticas letradas que dialoguem com os interesses e repertórios socioculturais dos estudantes. A docência é compreendida aqui como uma prática criativa, situada e ética.

Ao invés de oferecer respostas definitivas, a obra desenha possibilidades de uma educação comprometida com a pluralidade, com a justiça social, com a formação de sujeitos críticos e com a valorização de saberes não hegemônicos. Nesse sentido, a coletânea problematiza a rigidez dos currículos e propõe uma prática pedagógica mais fluida, em que o letramento não se limita a normas ou gêneros fixos, mas abre-se à escuta, à invenção e ao diálogo.

Como posfácio, este texto não encerra a obra, no entanto a reabre em novas direções. Ao olhar para os capítulos aqui reunidos, temos um compromisso comum com a educação como prática política e criativa. Que este livro inspire a continuidade de pesquisas que coloquem os letramentos no centro de uma educação mais dialógica e plural e que os leitores possam enxergar neste conjunto de textos não apenas caminhos já trilhados, mas também frestas por onde novas práticas possam surgir. Que este livro ecoe nos espaços formativos como um convite à crítica e ao engajamento constantes.

Seguimos, com este livro, afirmando: é preciso escutar os letramentos que já acontecem nas margens e nas brechas do cotidiano escolar e, a partir deles, podemos inventar outras educações possíveis. Ao final deste percurso, cabe destacar que o trabalho com letramentos, como aqui discutido, não se presta a modelos estanques, mas sim desafia os educadores a uma escuta atenta e a uma abertura constante ao diverso e ao contraditório. Em tempos de aceleradas transformações culturais e tecnológicas, educar por meio dos letramentos é uma forma de resistir, de criar e de sonhar coletivamente. É nesta direção que este livro aponta e convida.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Alex Alves Egido é docente na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professor no Programa de Pós-Graduação em Letras (PGLetras), da UFMA, e no Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM), da Universidade Estadual de Londrina (UEL). É doutor em Estudos da Linguagem pela UEL, com período sanduíche na Michigan State University (MSU). É líder do “Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguística Aplicada” (UFMA/CNPq) e coordena o projeto de extensão “Português Para Falantes de Outras Línguas: formação docente, educação linguística e certificação” (UFMA). Seus interesses de pesquisa centram-se, de modo geral, na Linguística Aplicada (Crítica) e, em específico: ética na pesquisa e na educação linguística, estudos decoloniais, metodologia de pesquisa qualitativa e estudos discursivos de orientação foucaultiana. Contato: alex.egido@ufma.br

Giuliana Castro Brossi é docente do curso de Letras Português/Inglês na Universidade Estadual de Goiás (UEG) de Inhumas. Possui doutorado no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Faz parte do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professoras/es de Línguas (GEFOPLE/CNPq), que integra a Rede Cerrado de Formação Crítica de Professoras/es de Línguas (UFG/UnB) e o Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia (USP). É membro do Grupo Formação de Professores e Ensino de Línguas para Crianças (FELICE), com interesse em Educação Linguística na Infância e na formação crítica de professores para atuar no contexto de ensino de inglês com crianças. Coordena o Projeto de Extensão Universitária Rede de Educação Linguística na Infância (ELI) - English for Kids desde 2016, atendendo demandas locais de formação docente e ofertando oficinas de ensino de inglês com crianças das escolas públicas de Inhumas. Contato: giuliana.brossi@ueg.br

Joseane Dutra Meireles é professora na educação infantil da rede municipal de Santa Luzia- MA. Mestranda do Programa de Pós- graduação em Letras- PGLETRAS. Graduada em Letras- Português pela Universidade Estácio de Ribeirão Preto (2017). Faz parte do Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguística Aplicada (GEPELA). Possui experiência profissional na educação infantil e na área de Letras na educação básica. Atualmente, está desenvolvendo a pesquisa momentaneamente intitulada A ressignificação dos papéis sociais nos contos de fada em processos de alfabetização e letramento. Com interesse para pesquisas relacionadas à área da Linguística, com foco no ensino de Língua Portuguesa. Contato: joseane.dutra@discente.ufma.br

SOBRE OS AUTORES

Adriana Grade Fiori-Souza é doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), mestre em Linguística Aplicada pela PUC/SP, e graduada em Letras Anglo-Portuguesas pela UEL. É professora adjunta do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina, onde atua no Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas e na graduação em Letras Inglês. Foi coordenadora do Laboratório de Línguas da instituição por três gestões (2016-2019; 2022-2023). Atualmente participa de programa de formação complementar na área de aprendizagem de línguas. Seus interesses de pesquisa incluem: elaboração de materiais didáticos para o ensino-aprendizagem de línguas, ensino de línguas para fins específicos, e formação de professores. Contato: afiori@uel.br

Alex Alves Egido é docente na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professor no Programa de Pós-Graduação em Letras (PGLetras), da UFMA, e no Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM), da Universidade Estadual de Londrina (UEL). É doutor em Estudos da Linguagem pela UEL, com período sanduíche na Michigan State University (MSU). É líder do “Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguística Aplicada” (UFMA/CNPq) e coordena o projeto de extensão “Português Para Falantes de Outras Línguas: formação docente, educação linguística e certificação” (UFMA). Seus interesses de pesquisa centram-se, de modo geral, na Linguística Aplicada (Crítica) e, em específico: ética na pesquisa e na educação linguística, estudos decoloniais, metodologia de pesquisa qualitativa e estudos discursivos de orientação foucaultiana. Contato: alex.egido@ufma.br

Cristiane Rosa Lopes é docente na Universidade Estadual de Goiás (UEG). Professora no Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e

Interculturalidade (POSLLI), do câmpus Cora Coralina, e no curso de Pedagogia, da Unidade Universitária de Campos Belos. É doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG), com período sanduíche na Universidade de Birmigham. É líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professoras/es de Línguas (GEFOPLE/CNPq), que integra a Rede Cerrado de Formação Crítica de Professoras/es de Línguas (UFG/UnB) e o Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia (USP). Tem experiência na área da Linguística Aplicada, com interesse principalmente em perspectivas críticas e decoloniais de educação linguística e de formação de professoras/es de línguas. Contato: cristiane.lopez@ueg.br

Eduardo Oliveira Sardinha Pires é graduando em Letras Português/Inglês, na modalidade Licenciatura, pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), no campus Cora Coralina - Sede: Cidade de Goiás e é graduando na Graduação Tecnológica em Comunicação Institucional pela Universidade Estácio de Sá (UNESA). É bolsista pelo Programa de Iniciação Científica e Tecnológica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) através da Cota Institucional da UEG, em que desenvolve um projeto de pesquisa sobre a integração de Tecnologias Digitais na Educação Linguística, sob a orientação da Profa. Dra. Cristiane Rosa Lopes. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professoras/es de Línguas (GEFOPLE-CNPq) e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Linguística em Línguas Estrangeiras (GEELLE-CNPq), através dos quais participa do Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia da Universidade de São Paulo (USP). Tem experiência e interesse de pesquisa na área de Letras, com ênfase em Linguística Aplicada (Crítica), Educação Linguística e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na Educação Linguística. Contato: edupires1310@gmail.com

Elayne Cristina da Silva é especialista em Informática na Educação pelo Instituto Federal do Maranhão (2025). Possui graduação em Linguagens e Códigos - Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Maranhão (2022). Atuou como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Foi bolsista voluntária do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), com o plano de trabalho “O GÊNERO MEME: novas formas de leitura e produção textual na contemporaneidade”.

neidade”. É integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação e Prática Docente de Línguas, Práticas de Linguagem e Memórias do Ensino de Espanhol no Maranhão (GEPFMEM). Tem como interesse pesquisas relacionadas a área de Linguística, com ênfase no ensino de Língua Portuguesa; Gêneros Discursivos; Análise do Discurso. Contato: elaynesilva2701@gmail.com

Eliane Pereira dos Santos é professora adjunta do Curso de Linguagens e Códigos Língua Portuguesa – Centro de Ciências de São Bernardo-UFMA. Líder do grupo de estudo e pesquisa sobre formação e prática docente de línguas, práticas de linguagens e memórias do ensino de espanhol no Maranhão (GEPFMEM). Possui mestrado em Letras/ Linguística pela Universidade Federal do Piauí (2013) e doutorado em Letras/ Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (2018). Atuou como professora na Educação Básica no período de 2001 a 2010. Tem como interesse de pesquisa a área de Linguística, com ênfase em Ensino; Gêneros discursivos; Análise do Discurso com foco na teoria dialógica. eliane.ps@ufma.br

Gustavo Nascimento Barbosa é mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras (PGLetras) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Possui especialização em Metodologia do ensino em língua portuguesa, literatura e língua espanhola (Faculeste). Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade do Leste Mineiro (Faculeste). Licenciado em Letras- Línguas Portuguesa e Espanhola e suas respectivas literaturas pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Tem experiência na área de Letras com ênfase no ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE) no Projeto de Extensão Cursos de Línguas Estrangeiras (CLE) do Núcleo de Cultura Linguística (NCL/ UFMA), no NuLi (Espanhol) do Idiomas Sem Fronteiras (IsF/UFMA) e no Projeto de Extensão Dom Quixote do Departamento de Letras da UFMA (DELER/UFMA). Participou como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) por meio do subprojeto de língua portuguesa do Departamento de Letras da UFMA (DELER/UFMA). Atualmente, desenvolve pesquisas em Linguística, especificamente no campo da Linguística Aplicada, atuando nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras mediados por tecnologias digitais, em especial as inteligências artificiais. Contato: gustavo.nb@discente.ufma.br

Janine Alessandra Perini é professora de Artes Visuais da Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências de São Bernardo. Doutora em Artes Visuais pelo PPGAV/ UDESC. Possui Mestrado em “Artes Visuais”, pela UDESC, especialização em “O Ensino da Arte: Fundamentos Estéticos e Metodológicos” pela UNIVILLE, especialização em “Arteterapia” pelo INPG, graduação em Educação Artística pela UNIVILLE e graduação em Licenciatura em Pedagogia pela UNIFACVEST. Líder do grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Arte e Formação de professores- Cnpq-UFMA. Coordenadora do Projeto de Pesquisa Observatório da formação de professores do Maranhão, do Projeto de Extensão Intervenção Artística Comunidade-UFMA e do Projeto de Ensino Monitoria e Interdisciplinaridade, do Centro de Ciências de São Bernardo, UFMA. Integrante do Projeto bilateral intitulado: Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina - (OFPEA/BRARG). Participa do grupo artístico Sopro Coletivo. Linha de investigação Ensino de Arte e formação de professores. Coordenou o PIBID 2020-2022 do curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos - Música, da UFMA, e o PIBID 2022-2024 e PIBID 2024-2026 do curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa. Autora do livro Quilombo do Vale do Ribeira: uma contribuição para a formação de professores, da editora Appris. Contato: janine.perini@ufma.br

João da Silva Araújo Júnior é doutor em linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras/PGLETRAS, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professor do departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduado em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Líder do grupo de pesquisa em Linguagem e Tecnologia (LIN-TEC). Atua nas seguintes linhas de pesquisa: Linguística aplicada, linguagem e tecnologia. Coordena atualmente os seguintes projetos de pesquisa: LINGUAGEM, MULTIMODALIDADE E INTELIGÊNCIAS ARTIFICIAIS; INTERSEÇÕES EM TORNO DO FENÔMENO DA DESINFORMAÇÃO; e TECNOLOGIAS PERSUASIVAS NA CONTEMPORANEIDADE: LINGUAGEM COMPLEXIDADE. Contato: joao.junior@ufma.br

João Vitor Silva é graduando do curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa, do Centro de Ciências de São Bernardo, da

UFMA. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguística Aplicada (GEPELA), do Grupo de Estudos e Pesquisa em Mitologia, literatura e simbologia (GPEMILIS) e do Projeto de Extensão Intervenção Artística: Comunidade – UFMA. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Edital 2022-2024 e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Minha trajetória acadêmica é marcada pelo envolvimento em projetos de pesquisa e extensão e atividades que ampliam minha formação na área da Linguística e do ensino de Língua Portuguesa. Contato: joao.vs@discente.ufma.br

Karen Cristina Giralдино Campos é professora de Língua Inglesa na FATEC / Ourinhos. Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Línguas Estrangeiras Modernas (MEPLEM - UEL). Especialista em Ensino de Inglês para Crianças pela UEL - Universidade Estadual de Londrina (2019). Graduada em Letras - Português / Inglês pela UENP - Universidade Estadual do Norte do Paraná (2016). Possui experiência profissional na área de ensino de língua inglesa na Educação Básica e no Ensino Superior. Suas principais áreas de interesse de pesquisa são: motivação e aprendizagem, ensino e motivação, formação de professores e psicologia educacional. Contato: karengiralдино4@gmail.com

Luiz Martins de Lima Neto é doutor em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás (PPGLL/UFG) sob orientação da Profa. Dra. Joana Plaza Pinto. Realizou um Doutorado Sanduíche na Katholieke Universiteit Leuven, Bélgica, sob supervisão do Prof. Dr. Karel Arnaut e da Prof. Dr. Jenny-Louise Van der Aa, etnógrafo e etnógrafa linguistas. No Doutorado, basicamente, desenvolveu uma autoetnografia, na qual investigou a construção linguístico-material do seu corpo. Também é Mestre pela mesma instituição, onde trabalhou sob orientação da Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa e onde conduziu uma etnografia sobre os movimentos discursivos de reprodução social e resistência numa sala de aula de língua inglesa, ancorada em premissas críticas de educação linguística. Finalmente, é graduado em Letras-Inglês pela UFG e em Letras-Português, pela Faculdade Life - FACLIFE Padre Bernardo, Goiás. Foi professor de Inglês da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, Goiás por 6 anos, onde desempenhou até mesmo atividades de coordenação. Hoje, é professor de Língua Inglesa e Língua Portuguesa e Literatura Brasileira do Instituto Federal Goiás - Campus Luziânia. Contato:

luiz.martins@ifg.edu.br

Otávio Felipe Carneiro é doutorando e mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina - UEL, sendo contemplado com bolsa obtida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. É licenciado em Letras/Português pela Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR e especialista em Língua Portuguesa pela UEL. É membro do Grupo Formação e Ensino em Língua Portuguesa - FELIP (UEL/CNPq). Contato: otavio.carneiro@uel.br

Sabrina Yarla Viana de Amorim é graduanda do oitavo período do curso de Licenciatura Linguagens e Códigos Língua Portuguesa, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Centro São Bernardo - Maranhão. Participou como bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PIBD) no edital de 2022-2024. Atuou como Diretora do Núcleo Estudantil (CA) Frida Kahlo 2023-2024. Participante do Projeto de Extensão (EIA) - Extensão Intervenção Artística na Comunidade. Tem Interesse especial em Linguística Aplicada, faz parte do grupo de estudos e pesquisa em Linguística Aplicada (GEPELA). Atualmente, é bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e atua como professora de apoio do ensino básico, contratada da rede pública. Contato: sabrina.yarla@discente.br

Ryan W. Pontier é professor assistente no Departamento de Ensino e Aprendizagem da Florida International University em Miami, Flórida, EUA. Sua pesquisa concentra-se em práticas instrucionais sustentáveis cultural e linguisticamente, ideologia linguística e preparação de professores. O trabalho do Dr. Pontier aparece em diversos periódicos revisados por pares, e ele regularmente faz apresentações em conferências e eventos internacionais, nacionais, estaduais e locais. Ele foi presidente da Associação da Flórida para Educação Bilíngue e atua no comitê consultivo do Grupo de Interesse Especial em Pesquisa e Avaliação da Associação Nacional para Educação Bilíngue. Contato: rpontier@fiu.ed

Taynara Alcantara Cangussu é professora efetiva do Instituto Federal do Paraná (IFPR), mestra em Letras e doutoranda no departamento do Teaching and Learning da Flórida International University, em Miami, Estados Unidos. Com 10 anos de experiência profissional no meio acadêmico, sua experiência enfatiza trabalhos sobre ensino de escrita por crianças

e adolescentes, e recentemente temas relacionados a internacionalização, ensino de línguas em contextos multilíngues e pedagogias translíngues nas perspectivas multilínguas. Contato: taynara.cangussu@ifpr.edu.br

Vera Lúcia Moraes Araujo Menezes é graduanda do curso de Letras - Espanhol pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Pesquisa na área de Linguística Aplicada como bolsista pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da FAPEMA (Fundação de Amparo à Pesquisa e Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão). Contato: vera.menezes@discente.ufma.br

ISBN 978-65-5330-030-9



9 786553 300309 >