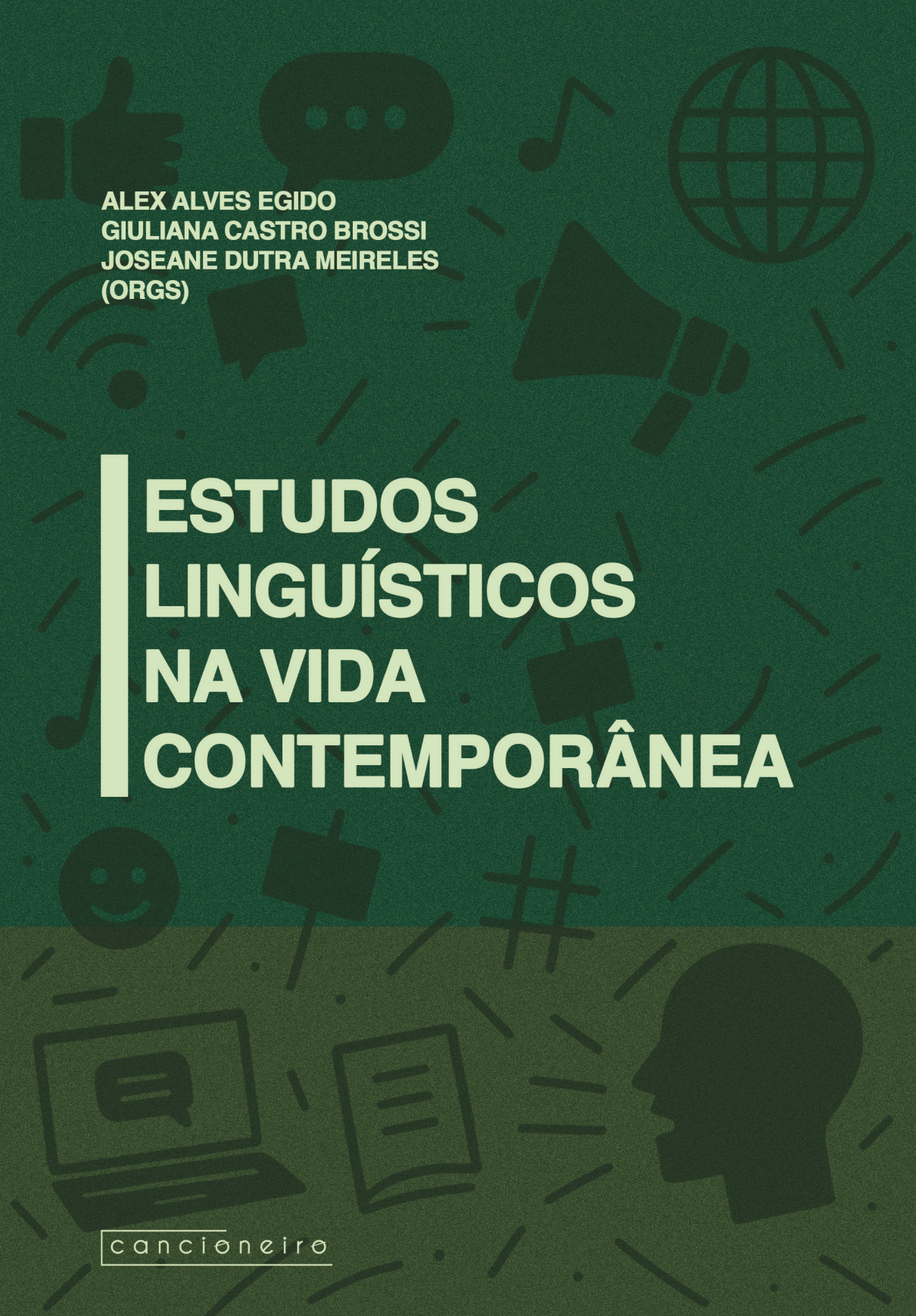


The background is a dark green textured surface with a collage of white line-art icons. These include a thumbs up, a speech bubble, a musical note, a globe, a megaphone, a Wi-Fi symbol, a speech bubble, a smiley face, a laptop with a speech bubble, an open book, a hashtag, and a profile of a head with sound waves. There are also many short, diagonal white lines scattered across the background.

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

ESTUDOS LINGUÍSTICOS NA VIDA CONTEMPORÂNEA

cancioneiro

ESTUDOS LINGÜÍSTICOS NA VIDA CONTEMPORÂNEA

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

ESTUDOS LINGÜÍSTICOS NA VIDA CONTEMPORÂNEA

cancioneiro

*A todos os pesquisadores que se dedicam aos estudos
linguísticos em suas mais diversas interfaces.*

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 linguísticos na vida contemporânea / Alex Alves Egido, Giuliana Castro Brossi, Joseane Dutra Meireles (org.). – Teresina: Cancioneiro, 2025.
200 p.: il. color.: E-book.: PDF.

ISBN: 978-65-5330-020-0 (digital)

1. Linguística 2. Linguagem – Estudo 3. Linguagem – Libras 4. Artes Visuais 5. Português – Estudo e Ensino 6. Tecnologia da Informação 7. Língua Inglesa 8. Curso – Letras 9. Docentes – Línguas I. Título

CDD: 370.14

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 LINGUÍSTICOS NA VIDA CONTEMPORÂNEA.....	12
---	----

Fernanda Fernandes Pimenta de Almeida Lima

APRESENTAÇÃO

A DIVERSIDADE INVESTIGATIVA COMO ASPECTO CENTRAL NOS ESTUDOS LINGUÍSTICOS.....	14
---	----

Alex Alves Egido

Giuliana Castro Bossi

Joseane Dutra Meireles

SE TEM PLACA, TEM HISTÓRIA: ANÁLISE LINGUÍSTICA E ARGUMENTATIVA EM UMA PÁGINA DO <i>BLUESKY</i>	17
--	----

Kathianne Maria de Macêdo Silva Pereira (UFMA)

Maria da Graça dos Santos Faria (UFMA)

CULTURA SURDA: DIÁLOGOS ENTRE A LIBRAS E O TEATRO....	33
---	----

Gabriel Almeida Torres (UnB)

Roberta Cantarela (UnB)

VISÕES SONORAS: INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE ARTES VISUAIS E MÚSICA.....	47
--	----

Sávio Silva Sousa (UFMA)

Janine Alessandra Perini (UFMA)

INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS NO BRASIL (1980-2020): UM BREVE PANORAMA DOS TRABALHOS PUBLICADOS NA REVISTA <i>THE SPECIALIST</i>	62
<i>Daniel Pereira Linjardi (UEL)</i>	
<i>Adriana Grade Fiori-Souza (UEL)</i>	
OS EMPRÉSTIMOS LINGUÍSTICOS DO JAPONÊS PARA O PORTUGUÊS BRASILEIRO: OS PROCESSOS FONÉTICOS NA VOZ DO ORIENTE NO CEARÁ.....	77
<i>Thalyson Pinheiro de Lima (UFC)</i>	
<i>Maria Denize Souza Araújo (UFC)</i>	
<i>Diana Costa Fortier Silva (UFC)</i>	
FONÉTICA E FONOLOGIA NO ENSINO BÁSICO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DOS SONS VOCÁLICOS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO.....	96
<i>Caio Severino Florentino (UFPB)</i>	
<i>Nagiany Santos da Silva (UFPB)</i>	
<i>Franklin Roosevelt Martins de Castro (UFPB)</i>	
TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA (LI): PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES EM ESCOLAS PÚBLICAS DO PARANÁ.....	112
<i>Jaqueline Mayumi Ikeda Loureiro (UEM)</i>	
<i>Josimayre Novelli (UEM)</i>	
“TENHO EM MIM TODOS OS SONHOS DO MUNDO”: O PROCESSO FORMATIVO DE UM PROFESSOR DE LÍNGUAS.....	137
<i>Paulo Silas de Souza Silva (SEDUC-TO)</i>	
<i>Giuliana Castro Brossi (UEG)</i>	

COMPONENTES METODOLÓGICOS EM TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO NA ÁREA DE LETRAS: UM ESTADO DA ARTE.....	162
<i>Pablo Henrique Silva Santos (UFMA – FAPEMA)</i>	
<i>Alex Alves Egido (UFMA-UEL)</i>	
POSFÁCIO - ESTUDOS LINGÜÍSTICOS NA VIDA CONTEMPORÂNEA.....	190
<i>Carla Conti de Freitas</i>	
SOBRE O/AS ORGANIZADOR/AS.....	192
SOBRE OS/AS AUTORES/AS.....	194

AGRADECIMENTOS

A idealização e a realização desta obra foram possíveis na coletividade. Foi graças ao trabalho conjunto dos/as organizadores/as, autores/as, avaliadores/as e membros da equipe de revisão que conseguimos publicar este livro que reúne enfoques diversos e complementares sobre os estudos linguísticos na contemporaneidade. Nesse sentido, sentimos ser nosso dever reconhecer o esforço e dedicação de cada um/a nos próximos parágrafos.

Agradecemos imensamente aos/às autores/as dos capítulos por confiarem em nosso trabalho de organização da obra, os quais nomeamos a seguir: Adriana Grade Fiori-Souza (UEL), Alex Alves Egido (UFMA-UEL), Caio Severino Florentino (UFPB), Daniel Pereira Linjardi (UEL), Diana Costa Fortier Silva (UFC), Franklin Roosevelt Martins de Castro (UFPB), Gabriel Almeida Torres (UnB), Giuliana Castro Brossi (UEG), Jaqueline Mayumi Ikeda Loureiro (UEM), Janine Alessandra Perini (UFMA), Josimayre Novelli (UEM), Kathianne Maria de Macêdo Silva Pereira (UFMA), Livia da Silva Leite (UFSJ), Maria da Graça dos Santos Faria (UFMA), Maria Denize Souza Araújo (UFC), Nagiany Santos da Silva (UFPB), Natália Elvira Sperandio (UFSJ), Pablo Henrique Silva Santos (UFMA), Paulo Silas de Souza Silva (SEDUC-TO), Roberta Cantarela (UnB), Sávio Silva Sousa (UFMA) e Thalysen Pinheiro de Lima (UFC).

A qualidade dos capítulos aqui apresentados também é fruto das cuidadosas leituras realizadas pelos membros do Comitê Científico do livro, os quais são: 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 Scabori dos Santos (DE de Piracicaba-SP).

Estendemos nossos agradecimentos também aos 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, pela concretização da obra e pela sua divulgação.

PREFÁCIO

ESTUDOS LINGUÍSTICOS NA VIDA CONTEMPORÂNEA

Fernanda Fernandes Pimenta de Almeida Lima

Universidade Estadual de Goiás (UEG)

Foi com alegria e grande satisfação que recebi o convite dos organizadores desta obra para escrever o seu prefácio. Ao ler os artigos que a compõem, percebi que estes são um resultado feliz de trabalhos que abordam pesquisas diversas. Nas últimas décadas, os estudos de linguagem vêm se renovando consideravelmente e nós professores temos que nos reinventar ante as mudanças que interpelam o campo enunciativo da teoria linguística e da sala de aula. A heterogeneidade dos temas aqui tratados lança-nos um objetivo: que é compreender o funcionamento da linguagem na pluralidade das formas de interação existente na sociedade.

Assim, este livro, intitulado *Estudos Linguísticos na Vida Contemporânea*, evoca temas que nos permitem realizar uma reflexão crítica sobre os conceitos e as práticas de linguagem aqui problematizados. Produzidos em linguagem acessível, ousada e menos presa aos convencionalismos ditos científicos, seus artigos não estabelecem fronteiras temáticas rígidas, mas um todo que se integra, alicerçando uma experiência de troca e de complementaridade que justifica a coerência de sua construção.

As diferentes visões sobre os *corpora* não apenas perscrutam gêneros discursivos diversos e suas insurreições na era digital, mas colocam em evidência o dinamismo da pesquisa linguística. Foram vários os caminhos seguidos por seus autores, cada um, a sua maneira, com perspectivas de análises plurais e pertinentes às práticas de linguagem, aos usos das novas tecnologias na educação linguística e ao ensino de línguas, em sua relação intercultural, multimodal, translinguística e, especialmente, interdisciplinar. Nesse contexto, a sala de aula também se reinventa e se encontra intera-

gindo. É ela que instiga e ensina incessantemente seus autores a escreverem sobre suas práticas, em trabalhos que recorrem a eixos conceituais e metodológicos claros e objetivos que não ignoram a alteridade que a constitui.

Isto posto, podemos dizer que é na possibilidade dessas diferentes apropriações que reside a riqueza dos *Estudos Linguísticos na Vida Contemporânea*. Seus textos consolidam o entendimento de que o ponto de vista cria o objeto e aclaram que não temos uma Linguística, com teorias pretensamente circunscritas em “cidadelas”, mas temos várias Linguísticas que viabilizam pontes e a interação efetiva entre suas áreas. Portanto, aos organizadores da obra e aos autores, todo o reconhecimento por terem tornado possível este livro e por darem a entender que ser linguista é mais que ensinar língua e literatura, é também fazer com que a Linguística possibilite o debate, a reflexão e sua profícua renovação. É esta a Linguística que aqui nos envolve e é nesta que eu acredito.

APRESENTAÇÃO

A DIVERSIDADE INVESTIGATIVA COMO ASPECTO CENTRAL NOS ESTUDOS LINGUÍSTICOS

Alex Alves Egidio

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Giuliana Castro Brossi

Universidade Estadual de Goiás (UEG)

Joseane Dutra Meireles

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Nesta obra, reunimos capítulos cujos/as autores/as se dedicam a investigar a linguagem em suas mais diversas facetas: de análises linguísticas e efeitos de sentido de placas, a questões fonéticas relacionadas à prática de sala de aula, até formação de professores/as e letramento em metodologia de pesquisa, para citar alguns dos interesses investigativos. Nos próximos parágrafos, detemo-nos à apresentação de cada capítulo.

O primeiro capítulo, intitulado “SE TEM PLACA, TEM HISTÓRIA: ANÁLISE LINGUÍSTICA E ARGUMENTATIVA EM UMA PÁGINA DO *BLUESKY*”, de autoria de Kathianne Maria de Macêdo Silva Pereira e Maria da Graça dos Santos Faria, analisa os sentidos atribuídos a materiais publicados em um página na internet, enfocando, especialmente, os tipos de modalidades argumentativas. As autoras concluem ressaltando a expansão e intensificação de sentidos a partir do uso das redes sociais como espaço de circulação do material em tela.

No segundo capítulo, “CULTURA SURDA: DIÁLOGOS ENTRE A LIBRAS E O TEATRO”, Gabriel Almeida Torres e Roberta Cantarela apresentam uma experiência de teatro em que se valeram da Libras (Língua

Brasileira de Sinais). A partir dos pressupostos da pesquisa-ação, o autor e a autora narram como ocorreram os processos de seleção dos textos literários, estudo dos sinais, gravação e socialização da peça.

Sávio Silva Sousa e Janine Alessandra Perini assinam o terceiro capítulo desta obra, o qual é chamado “*VISÕES SONORAS: INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE ARTES VISUAIS E MÚSICA*”. Nele, o autor e a autora relatam o processo criativo de uma instalação criada a partir de recursos tecnológicos, que mobilizou sons e imagens para a construção de sentidos dos expectadores. O capítulo ressalta a multimodalidade e a co-construção de sentidos por meio da linguagem visual e auditiva.

O quarto capítulo, chamado “*INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS NO BRASIL (1980-2020): UM BREVE PANORAMA DOS TRABALHOS PUBLICADOS NA REVISTA The ESPEcialist*”, é de autoria de Daniel Pereira Linjardi e Adriana Grade Fiori-Souza. O autor e a autora apresentam um estado da arte dos artigos publicados na Revista The ESPEcialist sobre Inglês Para Fins Específicos. A cada década de publicações, ele e ela evidenciam tendências de pesquisa, atualizações e encaminhamentos. Um estudo necessário àqueles/as interessados/as na temática no Brasil.

No quinto capítulo, “*OS EMPRÉSTIMOS LINGUÍSTICOS DO JAPONÊS PARA O PORTUGUÊS BRASILEIRO: OS PROCESSOS FONÉTICOS NA VOZ DO ORIENTE NO CEARÁ*”, Thalyson Pinheiro de Lima, Maria Denize Souza Araújo e Diana Costa Fortier Silva analisam foneticamente alguns léxicos japoneses que agora passam a fazer parte do dia a dia de brasileiros falantes de português, observando, especialmente, aspectos articulatórios e no contexto geossociolinguístico.

O sexto capítulo é “*FONÉTICA E FONOLOGIA NO ENSINO BÁSICO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DOS SONS VOCÁLICOS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO*”. De autoria de Caio Severino Florentino, Nagiany Santos da Silva e Franklin Roosevelt Martins de Castro, o capítulo discute a importância de um ensino de língua portuguesa orientado por noções de fonética e fonologia. Em seguida, os autores apresentam uma proposta didática implementada em uma escola de Ensino Fundamental, a fim de trabalhar com alguns dos fonemas do português brasileiro.

Jaqueline Mayumi Ikeda Loureiro e Josimayre Novelli assinam o sétimo capítulo da obra, intitulado “*TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO*”

E COMUNICAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES EM ESCOLAS PÚBLICAS DO PARANÁ”. As autoras investigaram as percepções de professores da educação básica pública sobre o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ensino de língua inglesa (LI) e as transformações em suas práticas docentes ao longo de três períodos distintos: pré-pandemia (antes de 2020), pandemia (2020-2022) e pós-pandemia (a partir de 2022).

O oitavo capítulo é chamado “TENHO EM MIM TODOS OS SONHOS DO MUNDO”: O PROCESSO FORMATIVO DE UM PROFESSOR DE LÍNGUAS”, e tem como autor Paulo Silas de Souza Silva e como autora Giuliana Castro Brossi. Ele e ela adotam uma escrita e uma pesquisa autoetnográfica do tornar-se professor de língua do primeiro autor, orientado pela segunda autora. Após a escrita do primeiro autor de sua história, aplicaram um instrumento de geração de dados a participantes. Neste capítulo, ele e ela discutem, especialmente, essas duas perguntas: “Para você, o que é saber falar inglês?” e “Qual era a sua expectativa em relação ao ensino de inglês no curso de Letras – Português/Inglês?”.

O nono e último capítulo é intitulado “COMPONENTES METODOLÓGICOS EM TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO NA ÁREA DE LETRAS: UM ESTADO DA ARTE” e seus autores são Pablo Henrique Silva Santos e Alex Alves Egido. Eles apresentam um estado de arte realizado em Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), no que diz respeito aos componentes metodológicos. Os autores indicam as principais tendências metodológicas de pesquisa, bem como lacunas de componentes ainda não explicitamente indicados em relatos de pesquisa, o que leva à necessidade de um letramento em metodologia de pesquisa em cursos de formação inicial de professores/as de línguas.

Concluimos a apresentação da obra ESTUDOS LINGÜÍSTICOS NA VIDA CONTEMPORÂNEA salientando uma vez mais a diversidade dos enfoques dados pelos/as autores/as em questões relativas à linguagem na contemporaneidade. Fica, por fim, o convite ao/à leitor/a para que não somente aprenda com os conteúdos dos capítulos, mas também que eles o/a inspire a expandir seus interesses de pesquisa e a dar continuidade nos estudos linguísticos.

Boa leitura!

SE TEM PLACA, TEM HISTÓRIA: ANÁLISE LINGUÍSTICA E ARGUMENTATIVA EM UMA PÁGINA DO *BLUESKY*

Kathianne Maria de Macêdo Silva Pereira

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Maria da Graça dos Santos Faria

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

INTRODUÇÃO

Partimos da ideia de que argumentar, conforme proposto por Amossy (2020), não se restringe ao convencimento por meio de lógica formal, mas envolve também o estabelecimento de uma conexão com o auditório, considerando os valores, crenças e emoções compartilhados nesta interação. Nesse sentido, os textos argumentativos não são mais vistos como apenas textos planejados para a persuasão, pelo contrário, a argumentação é então percebida como fator intrínseco a todo texto, independente das finalidades que estes aparentam ter a princípio.

Se assumirmos que é na interação que a argumentação acontece, não podemos ignorar as redes sociais como mediadoras dessa comunicação, pois, além de propiciar diferentes e novas formas de interagir, seu uso também alterou profundamente a forma como os textos são produzidos e compartilhados. Conforme Paveau (2021), fatores tecnológicos e linguísticos desempenham um papel central na construção de significados em textos digitais. A autora destaca que a produção textual nesse contexto resulta de uma colaboração entre humanos e elementos do ambiente, inclusive a própria máquina, e que esses aspectos estão interligados de maneira inseparável. Sob essa perspectiva ecológica, Paveau introduz o conceito de «tecnodiscurso» para descrever os usos languageiros mediados pela tecno-

logia. Essa característica interativa dos textos criados e disseminados nas mídias digitais é especialmente relevante para os estudos do texto, pois por meio das interações é possível observar como os usuários constroem, negociam e interpretam sentidos.

A partir dessa noção, consideramos que o ambiente digital, lugar onde os textos se propagam de forma rápida e desenfreada, torna-se um terreno fértil para a análise de diferentes gêneros textuais, inclusive gêneros que nascem ou se modificam a partir das configurações tecnológicas das mais variadas mídias digitais. É o caso dos textos de incitação à ação, categoria designada por Adam (2019) para se referir a diferentes gêneros textuais que possuem como principal característica comum o fato de encorajarem o interlocutor na tomada de algum tipo de atitude/ação.

Pensando nisso, escolhemos para este estudo uma página que se situa na rede social *Bluesky*, uma das plataformas emergentes da atualidade. A página em questão, que tem como nome “Se tem placa, tem história”, se trata de um perfil humorístico que publica placas e cartazes dos mais variados tipos. Esses textos se configuram como textos de incitação à ação por trazerem orientações, pedidos ou ordens que devem ser acatados pelos interlocutores, e despertam humor por conta da ambiguidade na escrita, por apresentarem orientações no mínimo curiosas, ou pela falta de contexto e linguagem em tom informal.

Esta análise, situada no campo da Linguística Textual (doravante LT) tem como objetivo compreender como os recursos linguísticos e digitais se articulam para construir e sustentar a argumentatividade presente nos textos. A investigação fundamenta-se em três perspectivas teóricas complementares. Utilizamos a Teoria da Argumentação no Discurso (doravante TAD) de Amossy (2020) a fim de observar as modalidades argumentativas presentes nesses textos; com base no discurso de incitação à ação de Adam (2019), identificamos as marcas linguísticas específicas dessa categoria textual; e recorreremos à noção de Tecnodiscurso de Paveau (2021) para examinar como os recursos das mídias digitais favorecem as interações e contribuem para a condução argumentativa. Essa abordagem nos permite explorar as relações entre linguagem, tecnologia e argumentação nos textos analisados.

A ARGUMENTAÇÃO NO DISCURSO E AS APROXIMAÇÕES COM A LT

Para este estudo, trabalhamos com a Teoria da Argumentação no Discurso de Ruth Amossy. Muito embora Amossy seja uma estudiosa da Análise do Discurso, alguns fatores nos possibilitam tomar de empréstimo esta teoria para que possamos utilizá-la em prol da análise das estratégias de organização textual.

Primeiramente, na LT, o texto é entendido como uma unidade de sentido que se realiza em contextos de interação, carregando consigo um propósito comunicativo. Nesse sentido, a argumentatividade não está restrita a textos persuasivos, mas emerge como uma propriedade presente em todo texto, que organiza elementos textuais em função de uma finalidade interacional. Como afirmam Cavalcante, Pinto e Brito (2018, p. 10): “todo texto [...] busca um certo modo de atingir um interlocutor em outro papel social e, em vista disso, tem uma dimensão argumentativa, mesmo quando não se propõe a problematizar uma questão social”.

Na teoria de Amossy (2020), há o reconhecimento de que todo texto possui uma dimensão argumentativa, ou seja, uma capacidade inerente de influenciar, persuadir ou negociar sentidos com o interlocutor. Sendo assim, tanto para a analista do discurso quanto para a LT, a argumentação está presente em qualquer prática discursiva, independentemente de sua finalidade aparente, porque todo enunciado carrega intencionalidades comunicativas e sociais.

Outra das aproximações entre a TAD e a LT é a concepção do texto como unidade dinâmica, construída no diálogo entre locutor, interlocutor e contexto. Amossy (2020) considera o texto um espaço de interação argumentativa, no qual o locutor busca persuadir o interlocutor utilizando estratégias discursivas: «os meios verbais que uma instância de locução utiliza para agir sobre seus alocutários, tentando fazê-los aderir a uma tese, modificar ou reforçar as representações e as opiniões que ela lhes oferece, ou simplesmente orientar suas maneiras de ver, ou de suscitar um questionamento sobre um dado problema.» (Amossy, 2020, p. 47). Da mesma forma, na LT, como apontam Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), o texto é uma manifestação linguística situada e negociada entre os participantes da comunicação. Segundo os autores, o texto: [...] é balizado

pela noção de interação. O texto, então, é tomado como um evento no qual os sujeitos são vistos como agentes sociais que levam em consideração o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para a construção dos sentidos (Cavalcante, Custódio Filho e Brito, *ibidem*, p.18). Essa visão convergente revela como tanto a Argumentação no Discurso quanto a LT reconhecem o papel do contexto e das escolhas enunciativas na produção dos sentidos do texto.

A ABORDAGEM DE AMOSSY E AS MODALIDADES ARGUMENTATIVAS

A abordagem de Amossy sobre o entendimento do que é argumentação difere das teorias tradicionais da retórica, que focavam em textos explicitamente persuasivos, como discursos políticos ou propagandas. Amossy divide os textos argumentativos em dois grupos, a depender do quão explícita é a argumentatividade presente neles: os de **visada argumentativa** e os de **dimensão argumentativa**. A visada argumentativa refere-se à intenção explícita do locutor de persuadir ou convencer o interlocutor. Textos com visada argumentativa têm como objetivo central a adesão a uma tese, como em editoriais de jornais ou discursos políticos.

Já a dimensão argumentativa diz respeito ao caráter argumentativo implícito que permeia todo e qualquer discurso. Mesmo textos que não têm como objetivo explícito convencer, como uma descrição científica ou uma narrativa literária, apresentam escolhas linguísticas, estruturais e estilísticas que podem orientar a interpretação e provocar efeitos persuasivos.

Para explorar as diferentes formas de argumentação nos textos, Amossy (2008) identifica seis modalidades argumentativas, que variam de acordo com a relação estabelecida entre o locutor, o interlocutor e o contexto comunicativo:

Quadro 1 – Modalidades argumentativas

Modalidade Demonstrativa	Baseia-se em dados objetivos, fatos e evidências para sustentar uma tese. Essa modalidade é comum em textos científicos, relatórios técnicos ou campanhas que utilizam estatísticas.
Modalidade Patêmica	Foca na dimensão emocional, apelando aos sentimentos do interlocutor para persuadir. Discursos motivacionais e campanhas publicitárias frequentemente mobilizam essa modalidade.
Modalidade Pedagógica	Caracteriza-se por instruir ou ensinar o interlocutor, utilizando explicações e exemplos didáticos para guiar sua compreensão. É comum em manuais, tutoriais e discursos educativos.
Modalidade de Coconstrução	Pressupõe a colaboração entre locutor e interlocutor na construção do sentido. Essa modalidade busca estabelecer um diálogo, construindo consensos.
Modalidade Negociada	Envolve concessões e contraposições, equilibrando argumentos a fim de encontrar um meio-termo entre posições divergentes.
Modalidade Polêmica	Carrega o confronto direto com outras posições ou ideias, visando desqualificar ou refutar argumentos adversários. Essa modalidade aparece em debates políticos ou editoriais críticos.

Fonte: Elaborado a partir de Amossy (2008).

Essas modalidades argumentativas demonstram a diversidade de estratégias que podem ser mobilizadas em diferentes gêneros textuais dentro de diferentes contextos comunicativos.

GÊNEROS TEXTUAIS E TEXTOS DE INCITAÇÃO À AÇÃO

Bakhtin (1997) já dizia que os gêneros são formas relativamente estáveis de enunciados que se constituem nas práticas sociais. O autor reforça que:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (Bakhtin, 1997, p. 279).

Os gêneros refletem, dessa forma, as condições específicas da produção e da circulação dos textos, sendo moldados pelas necessidades e finalidades comunicativas de diferentes esferas da atividade humana.

Os textos de incitação à ação se inserem nesse quadro como gêneros que têm a finalidade específica de mobilizar o interlocutor a realizar uma ação. Eles são caracterizados por uma interação direta entre locutor e interlocutor, muitas vezes com uma relação assimétrica, em que o locutor assume o papel de autoridade ou guia.

Adam (2019) categoriza o discurso de incitação à ação em três principais grupos:

Textos de Ordem Injuntiva

São textos que utilizam comandos diretos, muitas vezes expressos no modo imperativo. Exemplos incluem manuais de instrução, regulamentos e comandos de advertência, como:

“Desligue o celular antes do início da sessão.”

Textos Procedurais ou Procedimentais

Envolvem sequências de ações organizadas de forma clara e linear, guiando o interlocutor para alcançar um objetivo específico. Esses textos aparecem em receitas, tutoriais e guias:

“Misture os ingredientes secos, adicione o leite aos poucos e asse por 40 minutos.”

Diferentes Formas de Aconselhamento

Apresentam uma incitação menos explícita, frequentemente associada à modalidade pedagógica, buscando convencer por meio de sugestões e recomendações:

“Tente fazer uma pausa de 10 minutos a cada hora de estudo para melhorar sua concentração.”

Adam também identifica seis características comuns aos textos de incitação à ação, que incluem:

C1 - Características enunciativas: apresenta apagamento do locutor; também diz respeito ao lugar ocupado pelo interlocutor (o qual Adam nomeia de sujeito-agente).

C2 - Contrato de verdade e premissa de sucesso: pressupõe que a ação levará ao resultado esperado.

C3 - Léxico especializado: inclui termos técnicos relacionados ao gênero textual em questão e/ou à ação proposta.

C4 - Representação de ações e força ilocutória: enfatiza a presença de verbos, locuções e apelos diretos.

C5 - Marcas de conexão: uso de conectores para organizar as etapas ou justificar as ações.

C6 - Macrossegmentação tipográfica: utilização de elementos visuais, como listas, negrito ou imagens, para facilitar o entendimento e a execução das ações.

OS TEXTOS DE INCITAÇÃO À AÇÃO NO CONTEXTO DIGITAL

No contexto digital, os textos de incitação à ação frequentemente assumem formas específicas, como posts motivacionais, tutoriais em vídeos curtos ou campanhas publicitárias. As plataformas digitais oferecem recursos – agrupamento de imagens, vídeos, emojis, links e hashtags – que potencializam o impacto argumentativo desses textos, além de proporcionarem novas formas de interação. Conforme aponta Paveau (2021), o tecnodiscurso emerge dessas possibilidades técnicas e sociais, configurando modos de produção e recepção específicos que influenciam a comunicação digital. Esse fenômeno está particularmente presente em redes sociais, onde elementos como feeds, posts, botões de compartilhamento, curtidas e comentários estabelecem padrões que se repetem, ainda que cada plataforma tenha suas particularidades.

Entre essas plataformas, o *Bluesky* se destaca como uma rede social descentralizada que ganhou popularidade após a instabilidade do *Twitter/X*, provocada por mudanças na gestão e políticas controversas. A interface do *Bluesky*, semelhante à do antigo *Twitter*, contribui para sua aceitação, mas o grande diferencial está na ausência de propagandas e na flexibilidade para gerenciar múltiplos *feeds* temáticos, que podem ser atualizados de acordo com as preferências de cada usuário, além de possuir um sistema que permite maior autonomia aos usuários na moderação de conteúdo e no controle de seus dados. Com essa estrutura, os usuários não apenas publicam textos, imagens e vídeos, mas também têm a possibilidade de criar e personalizar seus próprios *feeds*, ampliando o controle sobre o conteúdo que consomem. Essa abordagem tem atraído criadores em busca de um ambiente mais colaborativo e menos hostil, especialmente em um momento em que a insatisfação com monopólios digitais cresce.

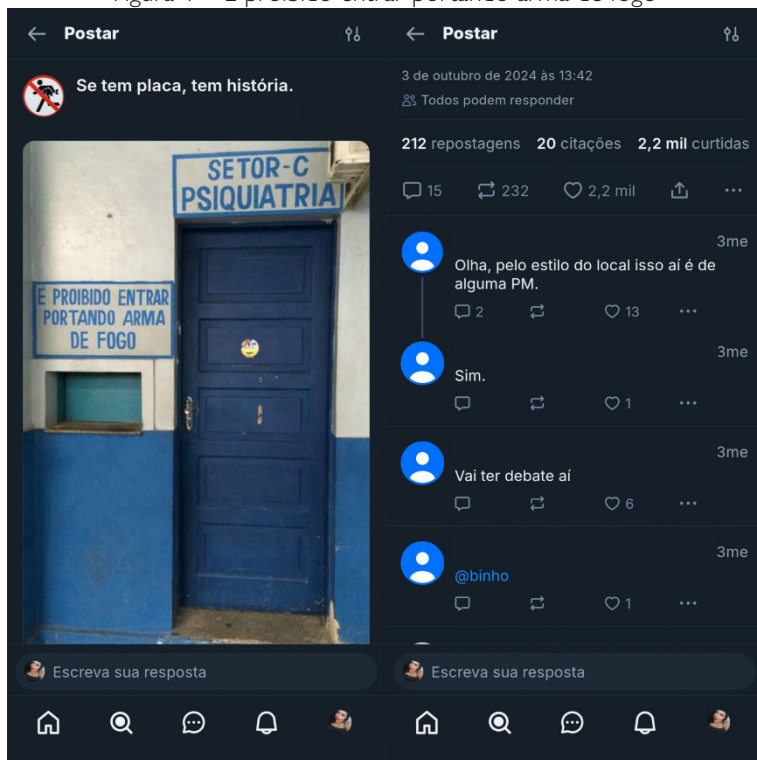
Nesse cenário, a análise de textos de incitação à ação deve levar em conta como os recursos tecnodiscursivos moldam as estratégias argumentativas e intensificam a interação em tempo real. Como observa Paveau (2021), a integração de elementos técnicos e discursivos nas plataformas digitais configura um ambiente comunicativo no qual o suporte tecnológico desempenha um papel ativo na construção dos discursos e, consequentemente, na argumentatividade. Dessa forma, no próximo tópico exploramos os textos da página «se tem placa, tem história», publicada na rede social *Bluesky*, observando como os recursos textuais e tecnodiscursivos influenciam na orientação argumentativa desses textos.

ANÁLISE DOS TEXTOS DE INCITAÇÃO À AÇÃO DA PÁGINA “SE TEM PLACA, TEM HISTÓRIA” DO BLUESKY

Nosso *corpus* consiste em 3 textos capturados da rede social *Bluesky*, pertencentes à página *Se tem placa, tem história*. Foram escolhidos propositalmente textos que contemplassem os três grandes grupos nos quais os textos de incitação se encontram, conforme Adam (2019), – respectivamente, grupo dos textos injuntivos, grupo dos textos procedurais/procedimentais e grupo dos textos de aconselhamento – no intuito de observar de maneira mais ampla como a argumentatividade nesses textos é construída.

A captura de tela apresenta uma fotografia tirada em um ambiente institucional, com a inscrição “setor C - psiquiatria” acima de uma porta e um aviso ao lado que indica: “é proibido entrar portando arma de fogo”. A fotografia, enquanto registro, orienta a interpretação inicial pelo contraste entre os elementos textuais presentes. A justaposição do termo “psiquiatria”, que remete a cuidados com a saúde mental, e a proibição de armas de fogo sugere um paradoxo que provoca reações e associações interpretativas, causando assim o humor da postagem.

Figura 1 – É proibido entrar portando arma de fogo



Fonte: Bluesky. Disponível em: <https://bsky.app/profile/placahistoria.bsky.social/post/3l5moyh7gwt2t>. Acesso em: 25 jan. 2025.

O texto de incitação à ação, neste caso, está no aviso que diz “É proibido entrar portando arma de fogo”. A injunção iniciada com “é proibido” nos leva a compreender que o que está escrito se trata de uma regra inviolável e passível de punição. Também percebemos que o autor do texto não é identificado, bem como o leitor/interlocutor nesse caso atua como sujeito-agente (C1), sendo levado a cumprir com o que está sendo ordenado. O aviso em tom de ordem, garante que, caso for obedecido, o sujeito-agente estará livre de possíveis problemas (C2).

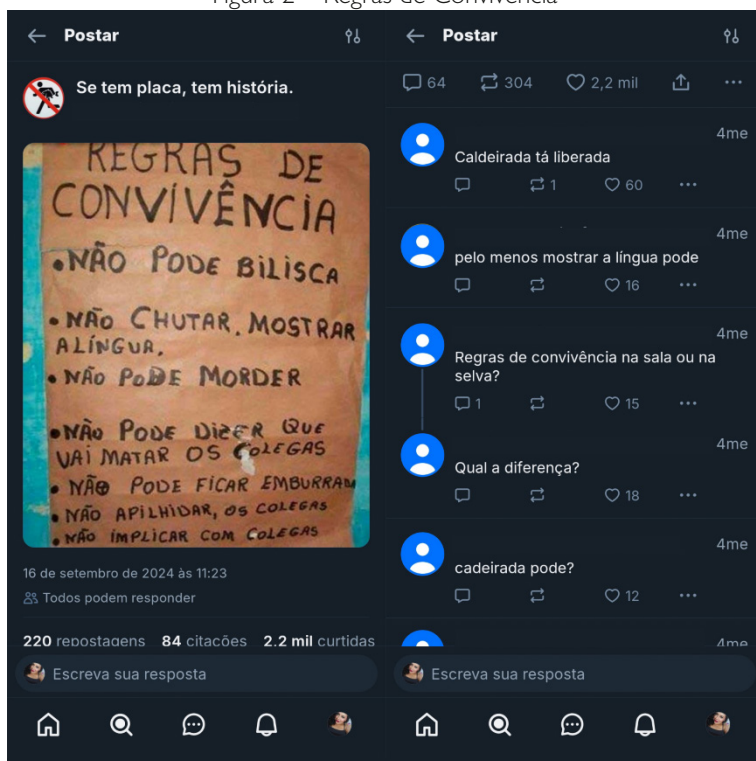
O léxico traz palavras comuns ao gênero textual em questão, um aviso, como as palavras “proibido” e “portando” (C3). Na frase “É proibido entrar portando arma de fogo”, a representação de ação está no verbo «entrar», condicionado pelo gerúndio «portando», que especifica o comportamento proibido. Há uma força ilocutória que transmite a ordem de regular o com-

portamento do interlocutor. O contexto institucional reforça a legitimidade da proibição, alinhando-a à expectativa de segurança no espaço(C4). No aviso não há marcas de conexão (C5), o que pode acontecer em textos muito curtos. Quanto à macrossegmentação tipográfica (C6), observa-se o uso estratégico do posicionamento próximo à porta, a escolha da cor chamativa (azul) para destacar o texto, o emprego de letras maiúsculas que reforçam a ênfase, e o enquadramento em uma moldura que delimita e valoriza a informação. Percebemos, também, que na frase a modalidade patêmica evoca alerta e preocupação ao associar «arma de fogo» a perigo ou mesmo a uma possível punição, reforçando a adesão emocional à regra.

Os comentários revelam a dinâmica do tecnodiscurso, evidenciando como as plataformas digitais influenciam a argumentação ao combinar texto, imagem e interação dos usuários, criando um significado que emerge das referências cruzadas. O uso do arroba para mencionar outra pessoa destaca a tentativa de ampliar o alcance da publicação, refletindo a lógica de rede em que o engajamento é essencial. Além disso, o comentário “vai ter debate aí” faz alusão ao “debate” entre Datena e Pablo Marçal inserir o conteúdo em um repertório cultural compartilhado, típico das redes sociais, onde memes e referências servem como formas de construção argumentativa. A efemeridade e a atualização constante da publicação, potencializadas pela lógica interativa do *Bluesky*, transformam o tecnodiscurso em um processo dinâmico e em contínua resignificação.

O texto procedural acima, intitulado “Regras de convivência”, revela um enunciado produzido em um contexto educacional, provavelmente por crianças, como indicado pela caligrafia e os erros ortográficos presentes. O cartaz apresenta uma lista que estabelece comportamentos proibidos no ambiente escolar. Apesar da simplicidade da linguagem, o texto tem uma função reguladora clara, demonstrando características do discurso de incitação à ação.

Figura 2 – Regras de Convivência



Fonte: Bluesky. Disponível em: <https://bsky.app/profile/placahistoria.bsky.social/post/314bpcdb6cn2i>. Acesso em: 25 de jan. de 2025

A modalidade pedagógica é dominante no texto, instruindo as crianças sobre comportamentos aceitáveis e inaceitáveis, em um tom que busca educar e regular. O sujeito-agente aqui é o aluno-leitor, interpelado como alguém que deve adequar seu comportamento às regras estabelecidas (C1). A premissa implícita é que, ao obedecer às regras, a convivência no ambiente escolar será mais harmoniosa (C2).

O léxico empregado, ainda que infantil e marcado por erros como “bilisca” e “apilhidar”, é específico ao contexto educacional, destacando verbos relacionados a ações proibidas, como «chutar,» «morder» e «implicar» (C3). As representações de ação estão diretamente ligadas aos comportamentos proibidos, com destaque para verbos que descrevem ações físicas ou verbais negativas. A força ilocutória é sustentada pelo imperativo su-

bentendido no «não pode», que não apenas proíbe as ações, mas também transmite uma expectativa de controle coletivo no espaço escolar (C4).

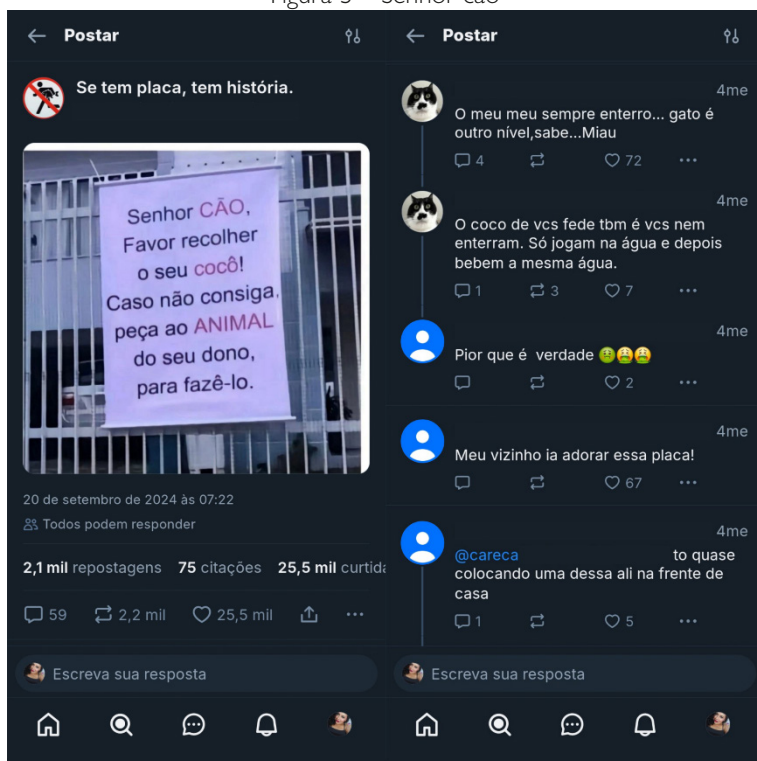
Quanto às marcas de conexão (C5), há uma ausência no texto, um traço comum em listas ou textos curtos e simplificados e, quanto à macrosegmentação tipográfica (C6), o título «Regras de convivência» em destaque delimita o propósito do texto, funcionando como uma introdução ao conjunto de normas. A estrutura de lista facilita a leitura e a memorização das proibições, enquanto a simplicidade visual reflete a intenção funcional do cartaz no contexto infantil.

Nos comentários, percebe-se a dinâmica do tecnodiscurso, onde os usuários reinterpretam o conteúdo original de forma humorística. Referências culturais, como a alusão à “cadeirada” de Datena e Pablo Marçal, utilizam o humor para ressignificar o texto, inserindo-o em um repertório compartilhado. O comentário «regras de convivência na sala ou na selva?» provoca uma reflexão irônica sobre o nível de controle social necessário no ambiente descrito. Assim, a ressignificação constante do cartaz, promovida pela interação digital, transforma um enunciado em um processo culturalmente situado.

O cartaz, pertencente à categoria de conselhos, utiliza um tom humorístico e irônico para incitar uma ação prática: o recolhimento das fezes dos cães por seus donos, os sujeitos-agentes neste caso (C1). A escolha das palavras «cão», «cocô» e «animal», destacadas em vermelho, reforça a ênfase no humor e na crítica implícita, ao personificar o cão e ironizar o comportamento irresponsável dos donos. A promessa implícita de um ambiente mais limpo e agradável, além de evitar confusão com os vizinhos, reforça o contrato de verdade e sucesso da ação (C2).

O uso de palavras é simples e direto, com termos que reforçam o caráter cômico e acessível do texto, como «senhor cão», que provoca um tom de antropomorfismo, e «cocô», que mantém o teor informal. O léxico traz palavras comumente usadas em cartazes de aviso, como “senhor”, “favor” e “peça” (C3).

Figura 3 – Senhor cão



Fonte: Bluesky. Último acesso em 25 de janeiro de 2025. Disponível em: <https://bsky.app/profile/placahistoria.bsky.social/post/3l4bpcdb6cn2i>.

A representação de ações (C4) destaca os verbos “recolher”, “peça”, “consiga” e “fazê-lo”. “Recolher” orienta a ação principal de limpeza, enquanto “consiga” introduz a condição para que o “senhor cão” realize ou não a tarefa. “Pedir” transfere a responsabilidade ao “animal do seu dono”, e “fazê-lo” reforça a ideia de ação exigida. Esses verbos, além de organizarem o texto, utilizam humor e crítica para apontar a negligência do responsável e enfatizar a necessidade de cumprir a regra de limpeza no espaço público.

O texto apresenta marcas de conexão (C5), como “caso não consiga”, que introduz uma condição e conecta a incapacidade do “senhor cão” com a ação subsequente de “pedir ao animal do seu dono”. Quanto à configuração do texto (C6) no cartaz há um destaque para algumas palavras-chave em vermelho que contribuem para o sentido duplo da mensagem, e a

utilização de uma estrutura visual clara e acessível, com o texto posicionado em local visível.

As modalidades argumentativas se manifestam de forma complementar: a modalidade pedagógica ajuda na instrução do leitor sobre o comportamento adequado, enquanto a modalidade patêmica recorre ao humor e à crítica sutil para provocar adesão emocional ao que se pede.

Nos comentários, o tecnodiscurso transforma o conselho em um espaço de interação dinâmica. O usuário com foto de gato, por exemplo, utiliza a oportunidade para destacar a superioridade percebida dos felinos em relação aos cães, fazendo comentários como “o meu eu sempre entendo” e “o cocô de vocês também fede”, que ironizam a prática humana. O comentário “meu vizinho ia adorar essa placa” indica a identificação do usuário com a situação relatada, enquanto outro menciona o arroba de alguém, ampliando o alcance do conteúdo e destacando o caráter de rede do tecnodiscurso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos nossos estudos, combinamos diferentes referenciais teóricos no intuito de conseguir abarcar a complexidade que está em trabalhar com a argumentação nos textos situados online, podendo, assim, identificar que as modalidades patêmica e pedagógica ora juntas, ora individualmente, conduzem a orientação argumentativa dos textos. A modalidade pedagógica destacou-se pela estrutura didática, configurando instruções que guiam os interlocutores em ações específicas, como obedecer às regras ou seguir conselhos. Já a modalidade patêmica, atua para gerar engajamento emocional, utilizando recursos como o humor, ironia e provocações para capturar a atenção e promover a adesão.

As análises confirmaram também a presença marcante das características do discurso de incitação à ação, conforme descritas por Adam (2019):

Quadro 2 – Características linguísticas do discurso de incitação à ação

C1	Os textos apresentam apagamento do enunciador, colocando o leitor como sujeito-agente responsável pelas ações.
C2	Operam sob a premissa de que seguir as instruções evitará conflitos ou sanções, garantindo sucesso.
C3	Utilizam léxico especializado com termos reforçando cada gênero textual.
C4	Os verbos articulam ações e intenções, como “recolher” e “pedir”, com força ilocutória clara de ordens e instruções.
C5	Marcas de conexão, que garantem coesão e orientação no texto.
C6	Elementos tipográficos, como cores, letras maiúsculas e posicionamento, tornam as mensagens mais visíveis e eficazes.

Fonte: Elaborado a partir de Adam (2019).

E, por fim, considerar as configurações tecnodiscursivas demonstrou como os recursos digitais ampliam e transformam os sentidos dos textos. Nos comentários, observou-se a apropriação de referências culturais, como memes e piadas, que ressignificam as mensagens originais. O uso de menções (arrobas) exemplifica a lógica de rede social *Bluesky*, ampliando o alcance das publicações e promovendo engajamento coletivo. Essa interação dinâmica evidencia que, no ambiente digital, os textos não são obras acabadas, mas processos em constante ressignificação, nos quais a argumentação emerge de maneira colaborativa e multifacetada.

REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel. **Textos: tipos e protótipos**. São Paulo: Cortez, 2019.
- AMOSSY, Ruth. **Argumentação no discurso**. São Paulo, Contexto, 2020.
- AMOSSY, Ruth. As modalidades argumentativas do discurso. *In*: LARA, Gláucia Muniz Proença; MACHADO, Ida Lúcia; EMEDIATO, Wander. (orgs.). **Análises do discurso hoje**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. v. 1, p. 231-254.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar; BRITO, Mariza Angélica Paiva. **Coerência, referenciação e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães, PINTO, Rosalice; BRITO, Mariza Angélica Paiva. Polêmica e argumentação: interfaces possíveis em textos midiáticos de natureza política. **Diacrítica**, s.l., v. 32, n. 1, p. 5–24, 2018. Disponível em: <https://revistas.uminho.pt/index.php/diacritica/article/view/5012>. Acesso em: 24 de abr. de 2025.

PAVEAU, Marie Annie. **Análise do Discurso Digital**: dicionário das formas e das práticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

CULTURA SURDA: DIÁLOGOS ENTRE A LIBRAS E O TEATRO

Gabriel Almeida Torres

Universidade de Brasília (UnB)

Roberta Cantarela

Universidade de Brasília (UnB)

INTRODUÇÃO

A proposta do projeto aqui relatado foi pesquisar e aplicar aspectos que envolvam o sujeito surdo no teatro. O objetivo é produzir uma visão integrada capaz de experienciar e promover a Cultura Surda, dentro do contexto teatral, explorando-o como ferramenta de desenvolvimento humano. Nesse sentido, buscou-se compreender os processos que envolvem criações dramatúrgicas dentro do contexto do uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Português, na modalidade escrita. A partir disso, surge a necessidade de explorar textos dramatúrgicos e teses sobre a temática e buscar consulta direta aos usuários da Libras, que possa implicar no entendimento claro em todos os conceitos da textualidade, visando o melhor engajamento e compreensão do que passará a ser apresentado: Contribuir para a prática da pesquisa na área teatral, utilizando-se da linguagem teatral como mecanismo laboratorial e implementar os resultados obtidos em pesquisa, através do Teatro como ferramenta prática. Um trabalho cuja preocupação não vise unicamente o triunfo do espetáculo teatral, mas possa estar relacionado com pesquisas voltadas aos diferentes aspectos da linguagem e à ação provocadora, reveladora, denunciadora e reflexiva do teatro. Paulo Freire (2001), em um texto intitulado “Carta de Paulo Freire aos Professores”, salienta que:

[...] não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos. (Freire, 2001, p. 1).

Em outras palavras, o ensino se estrutura a partir de uma vivência conjunta, de modo que docente e discente criem um interesse em comum, uma proposta que possa ser estimulante para ambos. A língua de sinais tem as suas particularidades, como qualquer outra língua e conhecer mais a fundo o ser social do surdo, leva a uma afinidade e construção contínua de aprendizagem, como foi visto nesse projeto através da valorização e interesse pela sua língua. Ao pesquisarmos e indagarmos os sinais, estamos ali, em um lugar de cooperação entre surdos e ouvintes, de forma a dar ao surdo seu devido protagonismo, como exemplo em aprender sinais básicos na linguagem teatral, conforme encontramos abaixo.

Imagem 1 - Sinal de “Teatro” em Língua Brasileira de Sinais



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=pmdtuq17JK8&ab_channel=Enap

Conforme Perlin (2014) aborda, o mal causado pelo desconhecimento sobre a surdez vem sendo apresentado progressivamente por pesquisas e relatos que mostram a incompreensão da sociedade ouvinte, em suas

várias ramificações, para com as pessoas surdas, esses estudos apontam a medicina, a educação e a falta de esclarecimento da população, como algozes principais nessas inabilidades. As políticas públicas, apesar de existirem (como a Emenda Constitucional de 2005, referente a Cultura), não são suficientes para suprir as barreiras que o sujeito surdo ainda encontra. Torna-se de fundamental importância que as instituições de ensino priorizem recursos para o desenvolvimento de projetos de pesquisas que poderão contribuir para que essa inclusão possa ser mais concreta.

Este projeto está vinculado a uma linha de pesquisa em Letras, Linguística e Dramaturgias Contemporâneas, desenvolvida pela Professora Roberta Cantarela, sendo a vice-líder do projeto de pesquisa, no Programa de Pós-graduação em Literatura: “Língua de Sinais Brasileira e Língua Portuguesa: diálogos entre línguas, cultura e arte que envolve ambas as línguas em seus diversos contextos de contato”. Ele possibilita um espaço de pesquisa na Língua de Sinais nos seus aspectos culturais e artísticos. Este projeto busca fazer um paralelo entre a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa, propiciando acessibilidade linguística, com intuito de promover acesso à cultura e informação, dentro da Universidade de Brasília. Sendo assim, surge a necessidade da interação entre a língua e o teatro, quanto artefato cultural para este propósito, que aponta a possibilidade da universidade e comunidade externa conheça sobre a cultura surda e potencialmente se envolvam.

Considerando que a Língua Brasileira de Sinais sempre esteve muito voltada a questão Linguística, a proposta será, além disso, trazer o teatro como uma ferramenta de conhecimento da própria língua. Diante do cenário recente do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão (Lei nº. 10.436/2002), vinte e um anos apenas, demanda-se mais pesquisas na área. Não só na área da Linguística, precisamos também compreender que aprendemos a língua a partir dos aspectos culturais e sociais presentes. Dentro do contexto da Universidade de Brasília como espaço plural e concepção de conhecimento holístico, percebemos a necessidade de levar ao campo acadêmico e também a comunidade externa, o conhecimento da Libras, dentro dos seus aspectos culturais, aqueles que desconhecem qualquer contato com a língua e seus usuários.

REFERENCIAL TEÓRICO

Strobel (2008) aponta para as normas e valores do povo surdo e elenca os artefatos culturais da comunidade surda: a experiência visual, a linguística, familiar, artefatos compostos pela vida social e esportiva, artefato político, a literatura surda e, para o que nos interessa neste momento, as artes visuais – em que o teatro surdo se encaixa. A partir da produção de fichamentos referenciados em teses dissertações, artigos e periódicos - Strobel (2008), Perlin, G.; Strobel (2014), Sutton-Spence (2020) e Jardim; Karnopp (2022), objetivou-se a construção de um texto teatral em 2 atos: o primeiro tempo majoritariamente com falas dos personagens e o segundo tempo voltado a expressão corporal, com a presença de duas atrizes surdas e um ouvinte em palco e dois voluntários ouvintes na plateia, que traduziram simultaneamente os diálogos apresentados em Libras para o português (através de uso de microfone).

Na sociedade contemporânea, conforme citado em parágrafo anterior, é possível identificar a presença de legislação que oferece o respaldo legal a utilização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como comunicação da comunidade surda, o mesmo, em contato com o teatro, compartilha “saberes em que entram em cena as memórias das experiências do “ser surdo”, uma visão abrangente em relação ao que ocorre com o povo surdo” (Perlin & Strobel, 2014, p. 17). O embasamento em elaborar este projeto surge da urgência em transmitir as novas gerações de surdos a identidade do seu povo:

Há uma clara tradição de gerações de artistas que influenciam as novas gerações. Enquanto esta afirmação parece não criar exceções entre pessoas que não têm familiaridade com a história e a cultura surda, é importante afirmar que a passagem da cultura surda dessa maneira não é garantida e a mesma pode ser ameaçada ou, ao contrário, apoiada por políticas educacionais e linguísticas que impeçam artistas surdos de passar adiante sua forma de Conhecimento do Mundo Surdo (Sutton-Spence, 2020, p. 3)

Este, em processo ainda de descolonização - nem todos os espaços da sociedade são de fácil acesso a um indivíduo surdo – necessita, de reparação histórica e visibilidade cultural devida: não falar pelo sujeito, mas

oferecer a oportunidade de o mesmo ocupar os espaços na sociedade, nesse contexto, o teatro e suas vertentes sociais.

Ademais, podemos notar que a construção social do indivíduo surdo se dá em seu cotidiano: nas barreiras que encontra linguisticamente, muitas vezes, impedido de acessar serviços básicos, como o acesso a cultura; O silenciamento que não se respalda em sua condição física, pelo contrário: em muitos casos, somos nós ouvintes que limitamos o surdo, por nossa falta de conhecimento e busca de estratégias que o desenvolvam plenamente. Sutton (2020) ainda aborda que se os professores conseguem superar seu desconforto com as formas visuais de literatura e entender que “literatura” não significa apenas a literatura escrita, seu papel no ensino da literatura de língua de sinais pode ser valioso. A construção literária foi e continua sendo centrada no interlocutor: este apresenta vivências próprias e quando notado socialmente, facilita o processo de desenvolvimento de aprendizagem e consequentemente o seu censo crítico.

METODOLOGIA

Utilizamos da pesquisa-ação, definida “enquanto linha de pesquisa associada a diversas formas de ação coletiva que é orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação” (Thiollent, 1998, p. 7). Dessa forma, conforme detalha o quadro 1, houve uma sequência de etapas desenhadas para que tal processo metodológico fosse desenvolvido, inicialmente buscamos compreender a existência da cultura surda, através de pesquisa consultiva junto a equipe de surdos voluntários no projeto: a riqueza de costumes e ao mesmo tempo mazelas sociais enfrentadas por essa população no Brasil, mesmo após a Lei da Libras (2002). Em segundo momento, elaborar de forma construtiva a o processo textual do português da peça escrita para proporcionar em seguida a tradução desta para a Libras em contato constante com parte desse público-alvo: os surdos. Houve trocas de vivências de surdos e ouvintes – como objeto de estudo em paralelo a embasamento teórico encontrado pelos autores surdos citados anteriormente nesse artigo, a fim de trazer significação e apontamentos de experiência social do sujeito surdo em seu cotidiano para conhecimento do público no dia da apresentação da peça teatral:

Quadro 1 - Cronograma de execução

ETAPAS	AÇÕES
1-2	Pesquisa de textos literários em Português como Segunda Língua (PSL) e Leitura teórica.
3-4	Seleção de possíveis textos para inspiração em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e definição do texto e organização linguística textual.
5-6	Pesquisa de sinais e vocabulário em Libras do conteúdo e montagem do texto teatral em Língua Brasileira de Sinais (Libras).
7-8	Avaliação do conteúdo por parte de pequeno grupo de surdos e correção de possíveis pontos a serem adaptados.
9-10	Execução, gravação e exibição da prática teatral em espaços acadêmicos/culturais e possível parceria com o setor público e escrever artigo científico para publicação em revista da área.
11-12	Participar de evento científico e apresentar aos pares o desenvolvimento da pesquisa e resultados, finalizar o projeto de pesquisa e propor a criação de um projeto de extensão que apresente os resultados da pesquisa nas escolas bilíngues e se estenda para apresentação dentro da comunidade acadêmica da Universidade de Brasília (UnB).

Fonte: Acervo pessoal dos pesquisadores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O texto teatral feito de forma autoral pelo autor desse artigo em questão com a devida orientação da coautora - precedida e desenvolvida - no decorrer da construção textual da peça teatral, inicialmente desenvolvido em português escrito foi traduzido para a Libras por meio de reuniões periódicas compostas por surdos e ouvintes que envolveram discussões e apontamentos tradutórios - dentro da gramática da Libras em contraste com o Português - a fim de trazer a significação mais precisa ao sujeito surdo quanto ao conteúdo/sentido a ser apresentado, conforme o trecho abaixo – do processo de tradução feito – mostra:

Trecho da peça autoral escrita

Jovem 2: Pra quê viver? Se a vida é isso, eu não quero, não quero viver...

EU - ENTENDER [USA UMA DAS MÃOS DE MARCADOR - TOCA NO OMBRO] - PORQUE - VIVER - EU - SEI - TAMBÉM - CANSADA - [ENM - INDICA INTENSIDADE]

Fonte: Acervo pessoal dos pesquisadores.

A dramaturgia criada tem o intuito de protagonizar o surdo no seu contexto social. Rousset, escritor francês, citado no Dicionário de Teatro de autoria do pesquisador teatral Patrice Pavis (2008, p. 113) define a arte dramática como a “solidariedade de um universo mental e de uma construção sensível, de uma visão e de uma forma”. Nesse contexto, o teatro levado ao público em geral para o conhecimento e a difusão da Libras, é um exercício fundamentado pela investigação artística da história dos surdos, na sua relação com os ouvintes.

Imagem 2 - Reunião periódica para discussão de escolhas tradutórias e posteriormente momento para ensaio técnico



Fonte: Acervo pessoal dos pesquisadores.

Na imagem, há a presença do elenco principal da peça teatral em Libras apresentada - sob o nome “(In)visibilidade na multidão” - através de equipe voluntária composta por 2 atrizes amadoras e um ator experiente: Izaura Ribeiro de Lima (ao centro): surda profunda e autônoma, Lucilene Ferreira de Jesus (ao canto direito): surda oralizada usuária de aparelho auditivo e professora de Libras em região periférica de Valparaíso de Goiás; e Gabriel Almeida Torres (ao canto esquerdo): aluno bolsista e graduando em LSB-PSL pela Universidade de Brasília. A peça teatral foi apresentada em Libras no dia 18 de maio de 2024 em espaço cedido pela Comunidade das Nações - SIA Trecho 2/3, para um público misto: formado por surdos (de todas as faixas etárias) e ouvintes presentes no espaço. Conforme os registros mostram:

Imagem 3 - Trecho sobre saúde mental



Fonte: Registro feito por Sócrates Silva.

Um dos personagens esboça através do sinal “vida” em Libras juntamente com sua expressão corporal de que está cansado, oprimido.

Imagem 4 - Início do Ato 2



Fonte: Registro feito por Sócrates Silva.

Momento de inserção de uma das atrizes principais para o segundo ato da peça: ocorre sua entrada de forma gradativa.

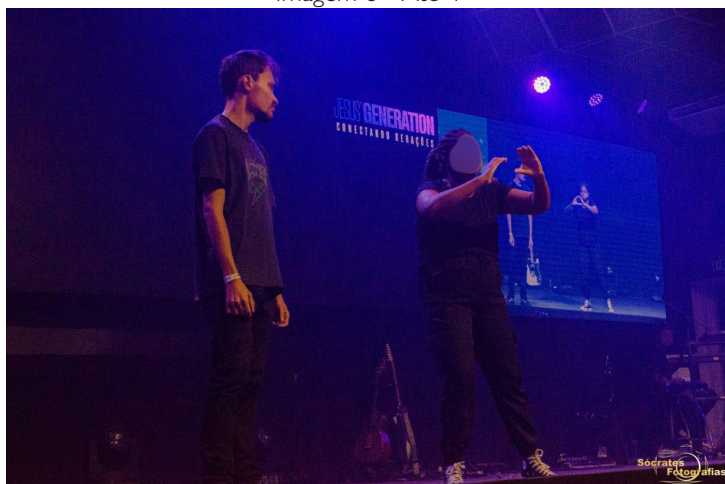
Imagem 5 - Ato 2



Fonte: Registro feito por Sócrates Silva.

Personagens em cena se utilizam do corpo a fim de performar a ideia de alcance de um ideal/objetivo de vida.

Imagem 6 - Ato 1



Fonte: Registro feito por Sócrates Silva.

É possível observar que a personagem se utiliza do sinal em Libras “comunicar”, que no sentido da peça faz alusão ao fato de não conseguir ser percebida nos espaços do cotidiano.

Imagem 7 – Momento final



Fonte: Registro feito por Sócrates Silva.

Em cena, as personagens em primeiro plano apresentam expressão facial e corporal que indica empoderamento.

Dentre os registros de pesquisa, encontra-se o depoimento em vídeo - sinalizado em Libras e tradução simultânea em português (em forma de áudio) - de vivência da voluntária e atriz amadora Lucilene Ferreira de Jesus: “Eu venho compartilhar com vocês, um pouco da minha experiência com o Teatro: eu participei [...] e foi um momento muito importante, onde eu fui ensinada e pude também ensinar” (Ferreira, 2024, 0:21-0:37)

Este primeiro trecho da fala da voluntária em questão, retrata a tese principal do projeto: não apenas se referir ao sujeito, mas envolvê-lo em cada etapa da produção, que se dá no protagonismo Surdo. Isso se evidencia nas discussões de Karnopp (2022), ao apontar que a formação de grupos de teatro para/com/de surdos passa por experiências em que a língua de sinais tem uma centralidade nos modos de ensaiar, atuar e apresentar as peças. Em outro momento do depoimento, Lucilene discorre:

“Eu me senti muito valorizada e pude desenvolver habilidades que não conhecia em mim.” (Ferreira, 2024, 0:48-0:57). Nesse sentido, percebe-se que a experiência teatral colabora também com a perspectiva política do indivíduo: eu existo, eu me vejo e sou capaz de acessar ferramentas e espaços plurais onde encontro pertencimento. Nas palavras de Strobel (2008, p. 27), “quando nos referimos à identidade cultural do surdo, referimo-nos ao sentimento de pertencimento a uma cultura do povo surdo, aquela onde nos absorvemos no contato com o povo”, e nesse lugar me aproprio em desenvolver a mim mesmo e colaborar para uma sociedade inclusiva.

A atriz voluntária participou intrinsecamente de várias das etapas do projeto: desde reuniões com foco de estudo na gramática em língua de sinais a ser executada na peça até a entrega do material na prática. Conforme é possível acompanhar por meio do QR CODE abaixo, que também conta com a peça teatral na íntegra:



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A peça teatral foi apresentada em Libras para um público misto: formado por surdos (de todas as faixas etárias) e ouvintes presentes. A aceitabilidade por parte do público surdo foi entusiástica e contemplativa. Buscou-se abordar temas atuais na sociedade: saúde mental, falta de acessibilidade linguística e o poder da arte como agente transformador do sujeito. Em relação ao público ouvinte presente no dia, a percepção por eles apresentada foi de reflexão e sensibilidade ao abordar questões ainda vistas como ‘tabus’ na sociedade e em certo ponto invisibilizadas, como a lacuna social que se forma entre surdos e ouvintes no dia a dia. Dentro das atividades propostas, por questões de logística e cronograma que se alterou levando em consideração a greve geral de docentes e técnicos administrativos da UnB – infelizmente não houve tempo hábil para a aplicação da oficina prática em escolas do Distrito Federal. Esperamos em oportunidades futuras, proporcionar tal atividade.

Percebeu-se durante todo o andamento das atividades desenvolvidas que há uma potencialidade de estudos literários e materiais didáticos a serem produzidos sob a ótica do surdo e suas relações. Os gostos, a vivência

cotidiana, os relacionamentos que nutre e sua ambientação familiar, são agentes formadores do sujeito. Tais informações, quando intencionalmente exploradas, enriquecem o aprendizado em sala de aula e são capazes de proporcionar meios de interação que não só ativam o autoconhecimento como leva a uma troca mútua de saberes.

Dessa maneira, o mediador educacional – seja ele professor em sala de aula, oficineiro ou colaborador externo - não se restringe a métodos tradicionais, mas acessa outras ferramentas e estímulos visuais, que levam o sujeito a pensar além das linhas escritas em papel. E assim, conforme experienciado nesse projeto há uma percepção clara que novas metodologias precisam ser adotadas em sala de aula, aptas a produzir no aluno o estímulo em aprender e se perceber como colaborador de uma sociedade que inclua e respeite cada identidade social.¹

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Art. 215 da Seção II – da Cultura. **Emenda Constitucional nº 48, 2005.** Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/Constituicao_Federal_art_215.pdf Acesso em: 7 dez. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/d.7.2018.tde.24092018-164624>.

1. AGRADECIMENTOS: Menciono aqui especialmente à Prof.^a Dr.^a Roberta Cantarela, condutora de ótimas reflexões e apontamentos para embasamento teórico deste projeto de pesquisa em questão. Não poderia deixar de dar créditos a Prof.^a Lucilene Ferreira de Jesus (atriz amadora voluntária e consultora linguística em Libras voluntária), que contribuiu no processo de escolhas tradutórias e discussões de interpretação artística que melhor conduzissem a comunicação com os dois públicos - surdos e ouvintes – contemplados neste trabalho. Obrigado por terem participado de maneira relevante à elaboração desse artigo.

BRASIL. **Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.html . Acesso em: 12 dez. 2024.

FERREIRA DA SILVA, Carlos Alberto. Teatro e Educação Inclusiva: uma pedagogia do teatro com pessoas com deficiência em tempos de Ensino Remoto Emergencial no Acre. **Olhares & Trilhas**, v. 23, n. 3, p. 1307–1334, 2021. DOI: 10.14393/OT2021v23.n.3.59674. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharestrilhas/article/view/59674>. Acesso em: 12 dez. 2023.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos Professores. **Estudos avançados**, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001. DOI: 10.1590/s0103-40142001000200013.7.

HUMPHRIES, Tom. **Compreendendo a Cultura Surda.** Artmed, 1996.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a Experiência e o Saber de Experiência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 1, n. 19, p. 20-28, 2002. DOI: 10.1590/s1413-24782002000100003. Acesso em: 3 dez. 2024.

LOUSADA, Maria Angêla Ramos; SILVA, Cristina Schmidt da. O Teatro como Mediador no Desenvolvimento da Aprendizagem do Surdo no Contexto Pedagógico. **Revista UNILUS: Ensino e Pesquisa**, v. 1, n. 1, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://revista.unilus.edu.br/index.php/ruep/article/view/4/u2004v1n1e3> Acesso em: 3 dez. 2024.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro.** São Paulo: Perspectiva, 2008.

PERLIN, Gladis.; STROBEL, Karin. História Cultural dos Surdos: desafio contemporâneo. **Educar em Revista.** Porto Alegre, n.spe-2, p.17-31, 2014.

QUADROS, Ronice Müller de. **O Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais e Língua Portuguesa:** novos perfis e atuação. Secretaria de Educação Especial, 1997.

SILVA, Jéfferson de Cerqueira e. **Escutar com os Olhos:** poéticas do teatro visual como potência de encontro entre ouvintes e surdos. 2021. 59f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Teatro) - Universidade

Federal do Tocantins, Palmas, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11612/3395> Acesso em: 5 dez. 2024.

STROBEL, Karin Lilian. **As Imagens do Outro sobre a Cultura Surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VISÕES SONORAS: INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE ARTES VISUAIS E MÚSICA

Sávio Silva Sousa

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Janine Alessandra Perini

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

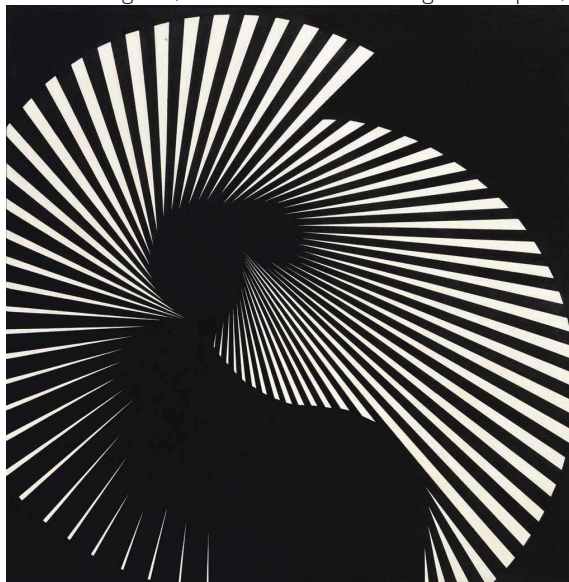
INTRODUÇÃO

A *Op Art* ou Arte Óptica, é um movimento artístico que surgiu na década de 1960 e teve um impacto significativo no mundo das artes visuais, principalmente nas décadas de 1960 e 1970. O historiador e teórico italiano Giulio Carlo Argan, em sua obra “Arte Moderna”, aborda a *Op Art* com uma perspectiva crítica e histórica:

A *Op Art* explora os limites da percepção visual, criando ilusões de movimento e profundidade através de padrões geométricos rigorosos. Esse estilo não apenas desafia a visão do observador, mas também questiona a própria natureza da realidade visual. Caracterizada por suas ilusões de ótica e padrões geométricos complexos, a *Op Art* busca desafiar a percepção do espectador, criando uma experiência visual vibrante e envolvente (Argan, 1992, p. 30).

O autor analisa como este movimento artístico se desenvolveu e suas implicações para a percepção visual e a estética moderna. Para ele, esse estilo desafia até a própria natureza da realidade visual, como podemos observar na figura 1, da obra de Franco Grignani:

Figura 1 - Franco Grignani, *Strutturazione centrifugo-centripeta*, tela, 1965



Fonte: <https://images.app.goo.gl/Y9mFsF2V5gc4JVzw7>.

Percebemos a partir da obra *Strutturazione centrifugo-centripeta*, de 1965, que a *Op Art* busca criar ilusões de ótica e efeitos visuais através de padrões geométricos, repetições, contrastes e jogos de luz e sombra. Essa obra nos dá a sensação de movimento, profundidade e vibração, desafiando nossa percepção visual e criando uma experiência imersiva, principalmente a partir do elemento visual linha.

No livro “A Sintaxe da Linguagem Visual”, a autora Donis A. Dondis explora os componentes essenciais da linguagem visual, incluindo o ponto, a linha, a forma, a direção, a textura, a cor, a escala, a dimensão e o movimento. Cada um desses elementos desempenha um papel crucial na criação de composições visuais. De acordo com a autora, a linha não é apenas um caminho entre dois pontos, mas também um meio poderoso de expressão e comunicação. “A linha é uma extensão do ponto. Quando um ponto se move, ele se torna uma linha, e essa linha pode expressar uma variedade de emoções e significados. Linhas retas e curvilíneas, horizontais e verticais, cada uma tem suas próprias conotações visuais e psicológicas” (Dondis, 1973, p. 55).

Donis A. Dondis apresenta uma análise detalhada dos elementos fundamentais da comunicação visual. Sua obra é um ponto de referência essencial para designers, artistas e estudiosos da comunicação, oferecendo um framework teórico para entender e aplicar os princípios da linguagem visual. Para a autora “O ponto é o elemento mais simples e irreduzível da comunicação visual, mas sua presença é poderosa. Pode significar localização, marcar um lugar específico, ou ser usado em agrupamentos para criar textura e forma” (Dondis, 1973, p. 47).

Os elementos visuais que encontramos na *Op Art* que cria ilusões de movimento e profundidade por meio de padrões geométricos, também, encontramos na arte contemporânea, como na obra *Transfinite*¹, do japonês Ryoji Ikeda, de 2011, observada na figura 2:

Figura 2 - Ryoji Ikeda, *Transfinite*, Instalação, 2011



Fonte: <http://www.pulpcollectors.com/ryoji-ikeda-the-transfinite/>

Ryoji Ikeda é um renomado artista japonês conhecido por suas instalações que mesclam som e imagem, criando experiências sensoriais imersivas. Sua abordagem única combina elementos de arte visual e música, explorando as fronteiras entre som, luz e espaço .

As instalações emblemáticas de Ryoji Ikeda influenciaram diretamente na escolha do tema do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), pois

1. A obra *Transfinite*, do japonês Ryoji Ikeda pode ser contemplada no link, disponível em: https://youtu.be/omDK2Cm2mwo?si=Xdu9EIK_LIVTROml. Acesso em: 03 ago. de 2024.

nela encontramos a união das duas linguagens estudadas durante o Curso Interdisciplinar de Licenciatura em Linguagens e Códigos-Música: artes visuais e música.

A obra de Ryoji Ikeda é profunda e multifacetada, demonstra claramente como a música e as artes visuais podem se combinar para criar novas formas de expressão artística. Isso inspirou a ideia central de explorar a interdisciplinaridade entre essas duas áreas. Outra característica marcante na obra é a interatividade e o engajamento do público, pois a interação ativa do público com as instalações de Ikeda inspirou a inclusão de elementos interativos na instalação proposta no TCC. O objetivo é criar uma experiência imersiva onde os espectadores possam participar da obra de arte, tornando-a mais dinâmica e envolvente. A exploração sensorial, é outro fator de uma grande inspiração, pois a forma como Ikeda combina estímulos visuais e auditivos para criar uma experiência sensorial única é mágica e envolvente.

Dessa forma, esse Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), em forma de instalação artística interativa, visa dialogar entre o mundo das artes visuais e da música, relacionando o impacto visual da *Op Art* à sonoridade, evocando uma sensação única de ritmo e harmonia por meio de suas composições meticulosas. A seguir, apresentaremos a interação construída entre o mundo das artes visuais e da música para a criação desse trabalho.

INTERAÇÃO: OP ART E SONS

A interação entre artes visuais e música é uma abordagem fascinante que permite explorar e expandir a experiência estética por meio da sinestesia, em que diferentes sentidos se fundem em uma percepção única. Ao combinar a *Op Art* com elementos sonoros, somos convidados a mergulhar em um mundo de percepções sensoriais que desafiam nossa visão e audição de maneiras surpreendentes.

A *Op Art* é capaz de criar um fluxo dinâmico que capta a atenção do observador, como numa peça musical bem executada. Os padrões geométricos em constante movimento, as cores vibrantes e os jogos de luz e sombra são como notas musicais que se entrelaçam em uma sinfonia visual. Ao contemplar uma obra com esse estilo, somos convidados a nos deixar levar por esse ritmo visual, imergindo-nos em um mundo de sensações e

ilusões. A relação entre a *Op Art* e a sonoridade vai além de uma simples analogia. Ambas as formas de expressão artística têm o poder de provocar uma resposta emocional e sensorial. Assim como uma música pode evocar diferentes emoções e transportar-nos para outro lugar, a *Op Art* nos transporta para um domínio de movimento, profundidade e perspectiva.

Além disso, a *Op Art*, também, pode ser comparada a uma orquestra, em que cada elemento visual desempenha um papel importante na composição geral. Os padrões repetitivos, as formas geométricas e as linhas precisas são como os instrumentos de uma orquestra, trabalhando em conjunto para criar uma sinfonia visual coesa e envolvente. A harmonia resultante desses elementos nos leva a explorar o espaço da obra de arte, descobrindo novas nuances e efeitos visuais a cada olhar.

Dessa forma, a *Op Art* transcende a mera representação visual e se torna uma experiência sensorial completa. Assim como a música, ela desperta emoções, desafia nossas percepções e nos convida a explorar um universo de sensações. Ao mergulharmos nesse mundo de ilusões ópticas, encontramos uma expressão artística que ecoa em nossos sentidos de maneira semelhante à música, criando uma sinestesia única entre a visão e a sonoridade.

O processo artístico de unir a *Op Art* e os sons começa com a escolha de elementos visuais que possam ser traduzidos para o campo sonoro. Por exemplo, linhas retas ou curvas, formas geométricas, padrões repetitivos ou cores monocromáticas ou contrastantes podem ser associados a diferentes sons, como notas musicais, ritmos, frequências sonoras ou texturas sonoras. É importante considerar como esses elementos visuais podem ser expressados e interpretados por meio do mundo dos sons.

Padrões visuais repetitivos podem ser traduzidos em repetições rítmicas, criando uma sensação de pulsação e movimento. Elementos visuais que sugerem profundidade ou camadas podem ser traduzidos em texturas sonoras que evocam a sensação de espaço e dimensão. Cores monocromáticas ou contrastantes podem ser associadas a diferentes timbres ou tons musicais, criando uma paleta sonora que reflete a paleta visual das obras de arte.

A combinação da *Op Art* e dos sons oferece uma gama infinita de possibilidades criativas para explorar e transmitir mensagens e sensações de maneiras inovadoras. Dessa forma, o estudo e a pesquisa artística dentro

desse dois mundos, proporcionado por uma licenciatura interdisciplinar, nos deu a oportunidade de criar uma instalação interativa que, em seguida, apresentaremos o seu processo criativo.

METODOLOGIA: PROCESSO CRIATIVO

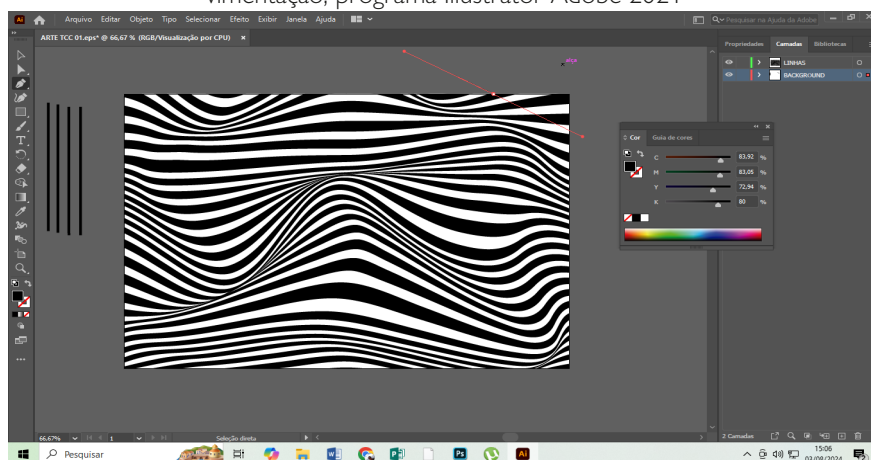
O processo criativo se deu a partir da pesquisa artística, entendendo que “A prática artística se apresenta como uma atividade significativa que contribui para a comunidade; é uma prática social profundamente humana, presente em todas as sociedades humanas e ligada a rituais sociais e representações sociais” (Coessens; Crispin; Douglas; 2009, p. 29, “tradução nossa”).

Nesse contexto, o processo criativo se deu a partir da criação de três obras de arte influenciada pelo estilo da *Op Art* realizada no *Adobe Illustrator*. Esse processo foi meticuloso e combinou técnicas de design digital com a intenção de engajar múltiplos sentidos. A jornada nesse projeto específico teve como objetivo não apenas explorar as ilusões ópticas, mas também integrar elementos sonoros que interagissem com o visual, proporcionando ao espectador uma experiência sensorial completa. Desde o início, queria que a obra não apenas cativasse o olhar, mas também envolvesse outros sentidos, como a audição. Planejei um design que utilizasse linhas e curvas para criar padrões que parecessem se mover e mudar de forma conforme o espectador os observasse. A ideia era que essas formas visuais fossem complementadas por sons, criando uma sinfonia de percepções.

Dessa forma, no *Adobe Illustrator*, comecei com a configuração de um novo documento, escolhendo uma paleta de cores que permitisse um contraste forte, essencial para a *Op Art*. Utilizei a ferramenta de linhas (*Line Segment Tool*) para criar padrões repetitivos e a ferramenta de curvas (*Curvature Tool*) para adicionar fluidez e dinamismo às formas. Para dar a sensação de movimento, manipulei as formas com ferramentas de transformação. Usei a ferramenta de escala (*Scale Tool*) para alterar as proporções, a ferramenta de rotação (*Rotate Tool*) para criar variações angulares e a ferramenta de reflexão (*Reflect Tool*) para simetrias interessantes. A ferramenta de malha (*Mesh Tool*) foi fundamental para criar gradientes sutis que davam uma impressão de profundidade.

Em seguida, apliquei gradientes de opacidade (*Opacity Gradient*) para transições suaves entre as formas e a ferramenta de mistura (*Blend Tool*) para criar sequências que mudavam gradualmente, aumentando a sensação de fluxo e transformação contínua. Essas técnicas ajudaram a construir uma ilusão de movimento constante e envolvente, como podemos observar na figura 3:

Figura 3 - Processo de criação das linhas e movimentação, programa Illustrator Adobe 2021



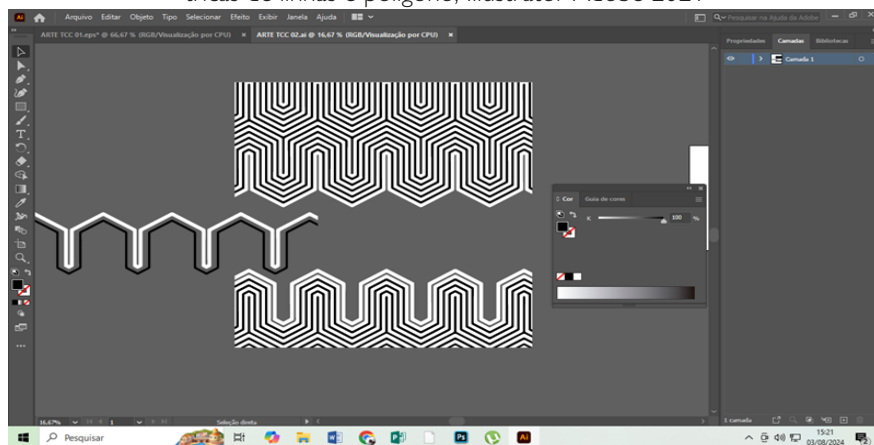
Fonte: Acervo do pesquisador.

Utilizei o *Adobe Illustrator*, para a criação de linhas em cores monocromáticas com desenhos no estilo da *Op Art*, adicionando profundidade e dinamismo às obras. O processo começou com a escolha de uma única cor para a paleta, o que ajuda a manter a consistência e a intensidade visual do trabalho.

Dondis (1973) explica que a cor pode evocar emoções, indicar temperatura, criar ênfase e dirigir a atenção. Ela não é apenas uma qualidade estética, mas também um meio de comunicação que pode transmitir mensagens simbólicas e psicológicas.

Ao utilizar a ferramenta de criação de formas, como a *Pen Tool* ou a *Line Tool*, você pode desenhar linhas e curvas precisas que formarão a base do seu design para ter efeito de movimento, como podemos observar na figura 4:

Figura 4 - Processo de criação de formas geométricas de linhas e polígono, Illustrator Adobe 2021



Fonte: Acervo do pesquisador.

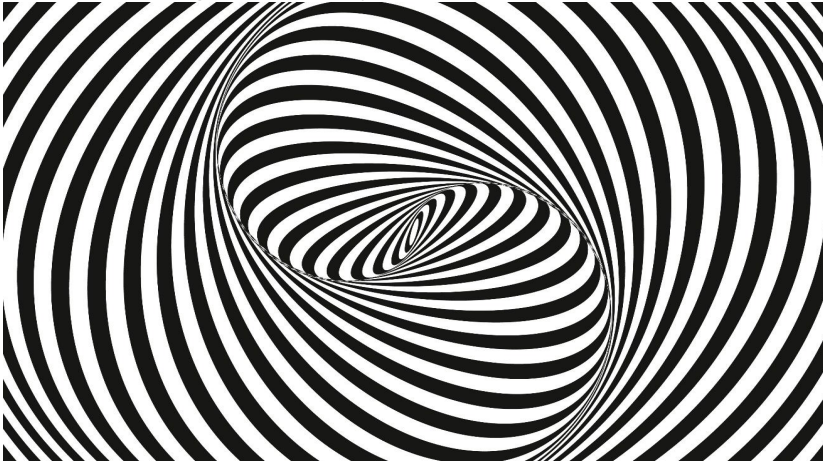
A criação desta arte em estilo *Op Art*, que se foca em formas geométricas e padrões repetitivos, envolve um processo detalhado e meticuloso. O primeiro passo foi a escolha das formas básicas, como linhas e polígonos. No exemplo mostrado na figura 4, utilizamos formas em ziguezague e padrões concêntricos que criam a ilusão de movimento e profundidade.

No *software* de *design*, *Adobe Illustrator*, essas formas são desenhadas com precisão. As ferramentas de linha e polígono são usadas para criar as formas iniciais. Em seguida, são aplicadas técnicas de repetição e espelhamento para gerar padrões complexos. A repetição dessas formas com espaçamentos precisos é essencial para criar o efeito visual característico da *Op Art*.

Os padrões básicos, são aplicadas variações na espessura das linhas e no contraste das cores (preto e branco, neste caso), aumentando o efeito de ilusão óptica. A disposição das formas e o ajuste dos intervalos entre elas são cruciais para alcançar a harmonia visual desejada.

No processo criativo tive como objetivo investigar a interação entre forma, cor e ilusão visual para engajar o espectador. Desse modo, as composições geométricas desafiaram a percepção, criando sensações de movimento e profundidade através de padrões repetitivos e contrastes de cores fortes, como o preto e branco que podemos apreciar na primeira obra, figura 5.

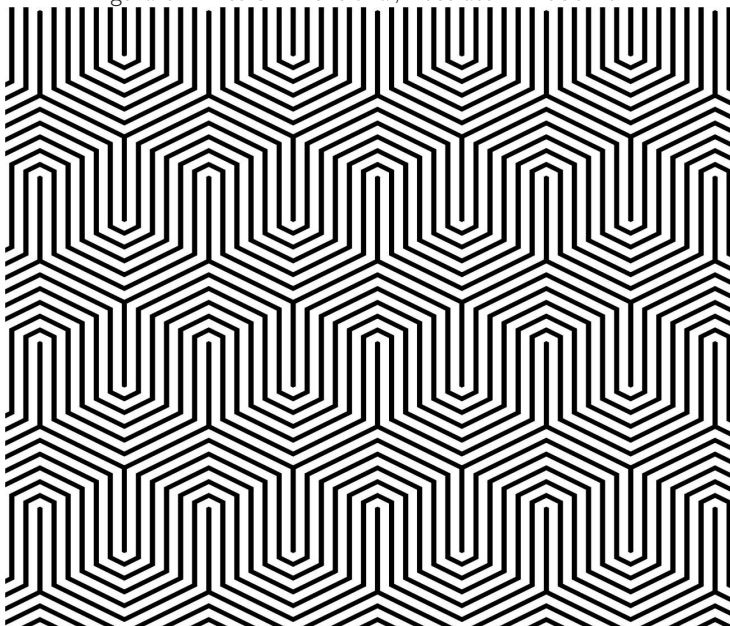
Figura 5 - Arte espiral, Illustrator Adobe 2021



Fonte: Acervo do pesquisador.

No caso desta criação, na imagem utilizei linhas curvas alternadas em preto e branco para formar uma ilusão de espiral, dando a impressão de movimento contínuo e uma sensação de profundidade tridimensional. Este efeito pode ser alcançado no *Adobe Illustrator* ao combinar ferramentas como a de *Blend* e transformações precisas de formas geométricas. A escolha do padrão listrado e a variação na espessura das linhas cria um efeito hipnotizante, característico da *Op Art*, que provoca uma sensação de distorção no olhar do espectador. Assim a manipulação exata de formas básicas e do controle preciso sobre as propriedades das linhas, como a espessura e a curvatura, resulta em uma obra que parece vibrar e se movimentar diante dos nossos olhos, como podemos ver no resultado da segunda obra, figura 6.

Figura 6 - Arte bidimensional, Illustrator Adobe 2021



Fonte: Acervo do pesquisador.

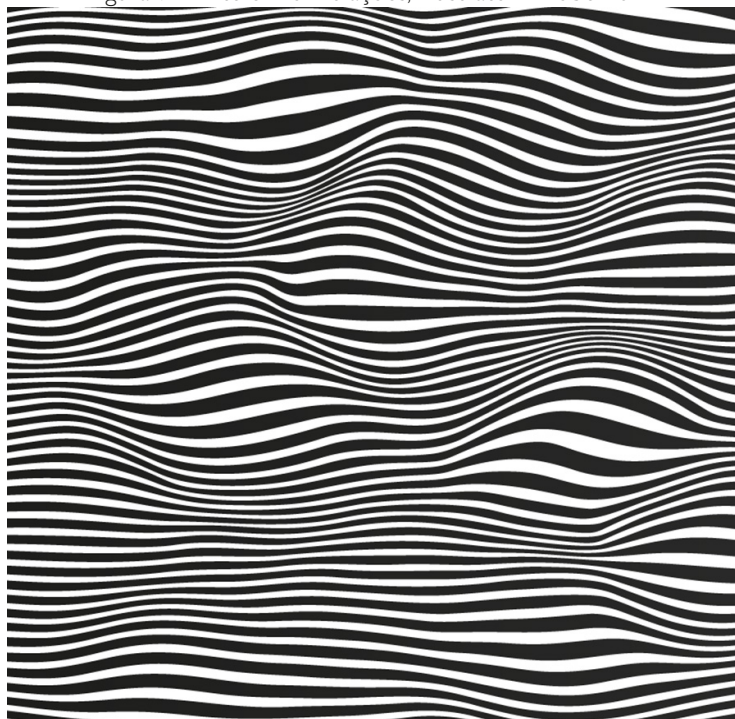
No processo criativo das obras tive a intenção de gerar um efeito ótico que desafia a percepção do observador, resultando em uma ilusão de profundidade e movimento, mesmo em uma superfície bidimensional. O *design* é composto por linhas retas e angulares que formam uma espécie de labirinto simétrico, repetido uniformemente ao longo da tela. Essa repetição metódica cria um padrão hipnótico que parece pulsar ou vibrar, dependendo da maneira como o olhar do espectador se move pela obra. A ilusão ótica é reforçada pela espessura consistente das linhas e pela precisão das formas, que fazem o olho “pular” entre diferentes áreas do desenho.

Ao utilizar o *Adobe Illustrator* para este tipo de criação, o processo envolve uma série de passos técnicos e criativos. Primeiro, define-se um módulo básico, que é a unidade fundamental do padrão. Em seguida, este módulo é duplicado e transformado em uma grelha repetitiva que todas as repetições estejam perfeitamente alinhadas, utilizei ferramentas como o *grid* e as guias inteligentes.

Durante o processo, explorei as diferentes variações, possibilitando ver como pequenas mudanças na forma, espaçamento ou espessura podem

alterar drasticamente a percepção visual da obra. Isso reflete o caráter experimental da *Op Art*, que muitas vezes resulta em trabalhos que parecem quase interativos, provocando diferentes respostas.

Figura 7 - Arte em ondulações, Illustrator Adobe 2021



Fonte: Acervo do pesquisador.

Na terceira obra, figura 7, utilizei linhas onduladas e paralelas fazendo uma distorção de maneira controlada, algo característico da *Op Art*. A utilização do efeito de espessura e curvatura das linhas provoca uma interação dinâmica entre as formas, resultando em um efeito visual que parece “vibrar” ou se movimentar à medida que o espectador observa a obra. Essa ilusão de movimento é fundamental para a experiência do observador, que é levado a perceber as distorções de maneira quase tridimensional.

E as ondulações das linhas em modo monocromático se alternam de maneira harmônica, criando uma tensão visual que engana o olhar. A repetição e variação nas formas das linhas ajudam a criar essa sensação de fluidez, como se a superfície estivesse em constante movimento.

Com a alta precisão nas formas e espaçamentos, a manipulação de padrões geométricos com controle total sobre as linhas e seus contornos, resultou em uma composição que, ao mesmo tempo que parece caótica, segue uma lógica bem definida de repetição e variação, desafiando o espectador a perceber a profundidade oculta nas formas e permitindo a criação de formas fluidas que dialogam entre si. A escolha monocromática reforça o contraste visual, destacando ainda mais o efeito hipnótico das ondulações.

No entanto, quando combinamos esses elementos visuais com sons cuidadosamente selecionados, a experiência se torna ainda mais envolvente. Em seguida, vamos apresentar a criação dos efeitos sonoros para interagir com as obras visuais criadas.

CRIAÇÕES DOS EFEITOS SONOROS COM INSTRUMENTOS MUSICAIS

A criação de efeitos sonoros experimentais a partir de instrumentos eletrônicos é uma prática que explora as infinitas possibilidades do som por meio da tecnologia. Utilizando sintetizadores, processadores de áudio, pedais de efeitos e softwares de manipulação sonora, os artistas conseguem moldar o som de maneiras inovadoras e únicas. Esses instrumentos permitem a geração de sons que vão além do que é possível com métodos acústicos tradicionais, possibilitando a criação de paisagens sonoras imersivas, abstratas e muitas vezes desafiadoras. Através da manipulação de parâmetros como frequência, amplitude e modulação, é possível criar texturas sonoras complexas, que podem evocar sensações e atmosferas inéditas. Esta abordagem experimental não se limita a replicar sons da realidade, mas visa reinventá-los, abrindo novas portas para a expressão artística e a experiência auditiva.

Trevor Wishart, em seu livro *“On Sonic Art”*, discute a experimentação na criação de efeitos sonoros, destacando o uso de manipulação eletrônica e técnicas inovadoras para produzir sons que vão além das limitações tradicionais, para ele: “A criação experimental de efeitos sonoros permite ao artista transcender as fronteiras do que é considerado possível, utilizando manipulações eletrônicas para criar novos universos sonoros” (Wishart, 1996, p. 94, “tradução nossa”).

Assim, para criar universos sonoros nesse projeto, utilizei a guitarra e o teclado como principais instrumentos musicais. A escolha desses instrumentos foi estratégica, pois ambos oferecem uma ampla gama de possibilidades sonoras e podem ser facilmente manipulados com efeitos eletrônicos para criar sons únicos e envolventes.

O objetivo era encontrar sons que amplificassem as sensações provocadas pelas obras. Comecei gravando sons básicos utilizando ambos os instrumentos. A guitarra forneceu tons rítmicos e melodias dinâmicas, enquanto o teclado contribuiu com acordes harmoniosos e texturas sonoras. Cada gravação foi feita com a intenção de capturar a essência do movimento, seja através de arpejos rápidos ou variações tonais.

Utilizei uma variedade de pedais de efeito para guitarra e *plugins* de *software* para teclado. Utilizei os efeitos como “*delay*” para adicionar camadas sonoras e ecoar os padrões repetitivos das obras visuais, “*reverb*” para criar uma sensação de espaço e imersão e “*flanger*” para dar movimento aos sons. Todos esses efeitos foram essenciais para criar uma sensação de espaço, profundidade e movimento. O uso de modulação foi para alterar a tonalidade dos sons e criar efeitos sonoros que refletem as variações visuais, isso adicionou camadas de complexidade aos sons, proporcionando uma sensação de movimento contínuo e transformação sonora.

Após a criação dos sons, sincronizei cada efeito com os elementos visuais das obras criadas em estilo da *Op Art*. Utilizei *software* de edição de áudio e vídeo para garantir que os sons se alinhassem perfeitamente com os padrões visuais, criando uma interação harmoniosa entre os dois sentidos.

Os efeitos sonoros criados com guitarra e teclado, enriquecidos com efeitos eletrônicos, proporcionam uma camada adicional de envolvimento sensorial às obras de *Op Art*. A interação entre os sons e os elementos visuais não apenas enriqueceu a experiência do espectador, mas também criou uma narrativa multissensorial que evoluiu e se transformou continuamente.

Cada nota e cada som foram escolhidos e manipulados com cuidado para refletir o dinamismo e a complexidade das criações visuais. A combinação de ritmos, melodias e efeitos eletrônicos resultou em uma sinfonia auditiva que complementa e intensifica perfeitamente as ilusões ópticas, proporcionando uma experiência artística sensorial imersiva completa e envolvente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obra “Visões Sonoras: Interdisciplinaridade entre artes visuais e música”², explorou a interação entre as artes visuais e a música, com um foco especial na *Op Art* e nos efeitos sonoros, integrando sensações visuais e auditivas. Ela aconteceu em forma de instalação artística interativa no Centro de Ciências de São Bernardo, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), e foi composta por três projeções em telas digitais, onde as obras “Arte espiral”, “Arte bidimensional” e “Arte em ondulações” foram projetadas simultaneamente com efeitos sonoros especialmente criados para essas imagens. Esta combinação de elementos visuais e auditivos visou criar uma experiência sensorial imersiva para o público.

A criação dessas obras de arte no *Adobe Illustrator* foi uma exploração rica e satisfatória da interseção entre o visual e o sonoro, resultando em uma experiência artística que envolveu completamente o espectador em uma dança de desenhos e sons.

A criação de efeitos sonoros com guitarra e teclado, integrados com as obras da *Op Art*, foi uma exploração fascinante da interseção entre som e imagem, resultando em uma experiência imersiva que desafia e encanta os sentidos.

As obras em estilo da *Op Art*, conhecidas por suas ilusões óticas e padrões geométricos, foram projetadas em telas digitais posicionadas estrategicamente para criar um ambiente envolvente e um efeito visual e sonoro dinâmico. A experiência transcendeu o visual e sonoro. As ilusões ópticas criadas pelas linhas e curvas foram amplificadas pelos sons, proporcionando uma experiência multissensorial que desafiou os sentidos do espectador. Essa interação entre o visual e o auditivo não apenas cativou, mas também criou uma nova dimensão de apreciação artística, tornando a obra uma verdadeira sinfonia de sensações.

REFERÊNCIAS

ARGAN, Giulio Carlo. **Arte moderna:** do iluminismo aos movimentos contemporâneos. Tradução Denise Bottmann, Frederico Carotti; prefácio Ro-

2. Acesse o link para conhecer a obra “Visões Sonoras: Interdisciplinaridade entre artes visuais e música”: <https://youtu.be/ySCuSLfYhY?si=Gqnl7DEyirnyH31x>.

drigo Naves. 2ª ed. - São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

COESSENS, Kathleen; CRISPIN, Darla; DOUGLAS, Anne. ***The Artistic Turn***: A Manifesto. Leuven University Press, 2009.

DONDIS, Donis A. ***A Sintaxe da Linguagem Visual***. São Paulo: Martins Fontes, 1973.

WISHART, Trevor. ***On Sonic Art***. Londres: Routledge, 1996. Disponível em: https://monoskop.org/images/archive/2/21/20140219172626%-21Wishart_Trevor_On_Sonic_Art.pdf. Acesso em: 12 ago. de 2024.

INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS NO BRASIL (1980-2020): UM BREVE PANORAMA DOS TRABALHOS PUBLICADOS NA REVISTA *THE ESpecialist*

Daniel Pereira Linjardi

Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Adriana Grade Fiori-Souza

Universidade Estadual de Londrina (UEL)

INTRODUÇÃO

O ensino de Inglês para Fins Específicos (IFE), ou *English for Specific Purposes* (ESP)¹, consolida-se como uma abordagem pedagógica para atender demandas comunicativas em contextos especializados, desde ambientes acadêmicos até setores profissionais. Seu surgimento, no pós-Segunda Guerra Mundial, está ligado à ascensão do inglês como língua franca em domínios como ciência, tecnologia e comércio internacional, exigindo métodos de ensino adaptados a necessidades concretas de aprendizes (Hutchinson; Waters, 1987; Dudley-Evans; St John, 1998). No Brasil, o ESP ganhou destaque a partir dos anos 1970, com iniciativas como o Projeto Nacional de Inglês Instrumental, coordenado pela professora Dra. Maria Antonieta Alba Celani, o qual priorizou o ensino-aprendizagem de estratégias de leitura e o desenvolvimento da autonomia do aprendiz em um cenário marcado pela escassez de recursos e a necessidade de formação docente (Celani, 2008).

Ao longo das décadas, o ESP evoluiu de um foco instrumental em habilidades linguísticas para uma perspectiva interdisciplinar, incorporando

1. Neste artigo, optamos por utilizar a sigla ESP para nos referirmos à abordagem intitulada Inglês para Fins Específicos, tanto por sua ampla aceitação na literatura da área quanto por integrar o título da revista que analisamos: *The ESpecialist*.

teorias de gêneros textuais (Swales, 1990; Ramos, 2004), letramento crítico (Rocha, 2012; Takaki, 2012) e inovações tecnológicas (Constantinou; Papadima-Sophocleous, 2020). Embora o ESP tenha surgido para atender demandas de comunicação em ambientes profissionais e acadêmicos, sua aplicação no Brasil ainda enfrenta desafios, especialmente em universidades interiorizadas, onde faltam profissionais para preparar a comunidade acadêmica a ler e redigir textos em inglês (Coracini et al., 2024).

A revista *The ESPecialist*, criada em 1980 como parte do Projeto Nacional de Inglês Instrumental no Brasil, consolidou-se como um marco na disseminação de pesquisas e práticas pedagógicas inovadoras na área, idealizada por Celani (2008) e em parceria com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Seu objetivo central era estimular o intercâmbio de experiências entre educadores, promover a produção de recursos pedagógicos e sistematizar estudos sobre desafios locais, como estratégias de leitura técnica e análise de gêneros textuais (Holmes, 1983). Ao longo das décadas, a revista *The ESPecialist* tornou-se um espaço acadêmico para a reflexão crítica sobre adaptações regionais do ESP, articulando teorias globais -- como as contribuições de Swales (1990) sobre gêneros, às realidades brasileiras.

Neste capítulo, apresentamos um breve mapeamento da evolução histórica do ESP, com base nos trabalhos publicados nas últimas quatro décadas na revista *The ESPecialist*. Por meio dessa revisão, buscamos traçar a evolução da abordagem desde a sua criação até os dias de hoje. Para professores de ESP, conhecer os temas e as tendências que marcaram a área é fundamental, pois permite identificar avanços, lacunas e desafios na formação docente, no desenvolvimento de materiais e nas práticas pedagógicas. Além disso, o acompanhamento das discussões e inovações publicadas ao longo de décadas contribui para o alinhamento das práticas locais às demandas globais, fortalecendo a área no Brasil.

A estrutura do capítulo está organizada da seguinte forma: após esta introdução, descrevemos os artigos selecionados, destacando os principais temas e tendências de cada período. Por fim, nas considerações finais, sintetizamos os resultados do mapeamento e abordamos alguns pontos que podem contribuir para reflexões futuras sobre o ensino de ESP em nosso contexto.

A EVOLUÇÃO DO ESP

A seguir, discorreremos sobre 14 artigos publicados na revista *The ESPecialist* entre as décadas de 1980 e 2020. O mapeamento, realizado em dezembro de 2024, identificou 56 textos contendo os termos “ESP” ou “inglês/língua inglesa para fins específicos” no título ou no resumo/*abstract*. Dentre eles, foram selecionados 2 a 3 textos por década, com o objetivo de representar a diversidade de assuntos abordados e oferecer ao leitor um panorama abrangente de temas e tendências discutidos ao longo das últimas quatro décadas. Os trabalhos estão listados abaixo.

Quadro 1 - Artigos selecionados: Revista *The ESPecialist*

Ano	Título	Autor(es)/a(s)
1984	<i>The Brazilian ESP Project - Achievements in Practice and Research.</i>	Deyes
1984	<i>The Role of the National ESP Resource Centre - A state of the Art Paper</i>	Holmes
1996	<i>Considering Aspects on Selecting ESP Teachers.</i>	Koifman, Justo e Kerr
1998	<i>A Retrospective View of an ESP Teacher Education Programme</i>	Celani
2002	<i>ESP Reading in the Context of Learning</i>	Coronel, Liendo e Díaz
2003	<i>Using the internet to develop writing skills in ESP</i>	Marco
2004	<i>Genres: A Proposal for Application in ESP Courses</i>	Ramos
2008	<i>Media Subjects on Body Image in the Teenagers’s Point of View: A Teaching Proposal of Critical Reading (ESP)</i>	Dib e Fonseca
2014	<i>Strategic Processing and Reading Comprehension: Contributions for the ESP Teaching</i>	Dias e Silveira
2017	O Uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação em um Curso de Inglês para Fins Específicos na Área Jurídica	Rossini
2018	Inglês para Fins Específicos e o Ensino para o Secretariado: <i>Data Driven Learning</i> e Tradução	Cantarotti e Pinto
2020	Representações de Inglês para Fins Específicos-Leitura e algumas implicações para o ensino-aprendizagem de línguas	Sousa e Monteiro

2022	A formação de professores de língua inglesa para fins específicos no Brasil: uma experiência em tempos de pandemia.	Valente e Machado
2023	Os efeitos da internacionalização das universidades na formação inicial de professores de língua inglesa	Ramos, Brener e Belo

Fonte: Os autores.

DÉCADA DE 1980

O trabalho de Deyes (1984) descreve a implementação e consolidação do Projeto Nacional de ESP no Brasil, uma iniciativa coordenada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) em parceria com o *British Council* e o Ministério da Educação no Brasil. Surgido na década de 1970, o projeto visava atender à crescente demanda por cursos de inglês especializados em universidades, onde professores muitas vezes não tinham formação adequada para ensinar ESP. O contexto era marcado pela necessidade de acesso a textos técnicos e científicos em inglês, especialmente em áreas como medicina, engenharia e direito, além da carência de materiais pedagógicos adaptados à realidade local.

O projeto estruturou-se em três fases: (i) *formação docente*, com a realização de seminários locais e nacionais para capacitar professores a adotar a abordagem ESP, com ênfase no desenvolvimento de estratégias de leitura; (ii) *produção de materiais*, em geral atividades de compreensão textual, com o uso de textos autênticos, não simplificados, para garantir que os alunos aprendessem a lidar com a linguagem acadêmica real; (iii) *pesquisa aplicada*, versando sobre dificuldades linguísticas e processos de compreensão leitora, com dissertações e teses vinculadas ao projeto. Além de descrever o projeto, Deyes (1984) destaca também a criação de um Centro Nacional de Recursos de ESP para armazenar e compartilhar materiais, e a publicação de periódicos como a revista *The ESPecialist* para disseminar práticas pedagógicas.

Já Holmes (1984) discorre sobre o Centro Nacional de Recursos de ESP, responsável por organizar, classificar e distribuir materiais didáticos produzidos nas universidades participantes. O autor explica que o centro surgiu para superar a fragmentação de esforços entre instituições, já que cada uma produzia materiais isolados, muitas vezes incompatíveis com as

necessidades de outras regiões. O centro também promoveu a autonomia docente, incentivando professores a adaptarem materiais pré-existentes ao invés de produzirem tudo, eles mesmos.

Ambos os artigos revelam que, nos anos 1980, as pesquisas em ESP no Brasil concentraram-se em *metodologias de leitura* (ex. estratégias como *skimming*, *scanning*; objetivos e níveis de leitura; palavras-chave), a fim de minimizar a dependência da tradução de textos na íntegra (i.e., palavra por palavra), e na capacitação docente, por meio da realização de seminários e cursos de extensão.

DÉCADA DE 1990

Em seu trabalho, Koifman, Justo e Kerr (1996) descrevem um processo seletivo inovador para professores de ESP em uma escola técnica brasileira (ETFQ-RJ) em 1995. Naquele contexto, havia a necessidade de selecionar profissionais alinhados à abordagem ESP, que priorizava a leitura técnica e a autonomia do aluno. O objetivo principal era ir além da avaliação tradicional de competências linguísticas e pedagógicas, incorporando critérios como sensibilidade, reflexão e capacidade de adaptação. O processo incluiu testes escritos (com análise de textos técnicos e questões teórico-práticas) e provas didáticas.

Entre os 38 inscritos, 22 realizaram a prova escrita, e 12 foram selecionados para a etapa de aula prática. No final, oito candidatos foram classificados com base no desempenho geral. A análise das respostas revelou três perfis de candidatos: aqueles sem conhecimento em ESP, aqueles com experiência teórica e aqueles com potencial para desenvolvimento. A seleção destacou a importância de integrar conscientização (reflexão crítica) e práticas colaborativas, além de apontar a necessidade de ajustes para futuras seleções, como reduzir o número de questões da prova escrita e realizar a aula prática em um ambiente mais realista.

Celani (1998) analisa um programa de formação de professores de ESP desenvolvido no Brasil entre 1980 e 1990, como parte do Projeto Nacional de ESP. O contexto era marcado pela necessidade de capacitar professores universitários e técnicos para ensinar inglês para fins específicos, voltado à leitura de publicações científicas.

A autora concluiu que a abordagem baseada na reflexão crítica, troca de experiências entre pares e elaboração de materiais permitiu que os professores assumissem papéis ativos em seu desenvolvimento profissional. A avaliação do projeto mostrou que a maioria dos docentes internalizou práticas reflexivas, transformando-se em agentes de mudança em suas instituições, além de disseminar a abordagem ESP em nível nacional.

Na década de 1990, conforme demonstram os artigos acima, as pesquisas concentraram-se na formação docente. Ambos os trabalhos refletem uma preocupação em superar modelos tradicionais de ensino, priorizando abordagens reflexivas e contextualizadas.

DÉCADA DE 2000

Na década de 2000, Coronel, Liendo e Diaz (2002) investigam métodos de ensino de leitura em um contexto acadêmico técnico-científico na Argentina. O estudo parte da hipótese de que alunos de áreas técnicas, ao lidar com textos familiares, utilizam conhecimentos prévios para compensar lacunas linguísticas. Os autores testaram três abordagens: *baseada em dados* (foco em elementos linguísticos), *baseada no texto* (ênfase no contexto e no conhecimento prévio), e *interativa* (combinação de análise textual e de dados).

Os resultados mostraram que o modelo *baseado no texto*, que prioriza conhecimento prévio e contexto, obteve os melhores resultados (85,6% de eficácia), superando o *interativo* (80,66%) e o *baseado em dados* (67,73%). Os autores concluíram que a integração entre contexto, objetivo e conhecimento prévio é crucial para a compreensão em ESP.

Já Marco (2003) relata a utilização da *internet* como recurso pedagógico, em um contexto de crescente acesso digital e demanda por materiais autênticos. A autora objetivou explorar como a internet pode ser integrada a cursos de escrita em ESP para promover habilidades de pesquisa, autonomia, consciência do público-alvo e contexto, e defende uma abordagem baseada em conteúdo, utilizando materiais autênticos e atividades que simulam situações reais.

Por meio de propostas práticas, como a elaboração de currículos, a autora buscou conectar o ensino a situações reais e preparar os alunos para o mercado de trabalho. Sua abordagem *web-based* integrou leitura e

escrita, estimulou a prática de diversos gêneros textuais, promoveu a colaboração e incentivou a escrita para públicos reais. Além disso, a internet se mostrou eficaz para o acesso a materiais atualizados e o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem.

Por sua vez, Ramos (2004) destaca a teoria de gêneros como eixo estruturante em cursos de ESP. O objetivo principal do artigo é apresentar uma proposta pedagógica para a implementação de gêneros em sala de aula, considerando a integração de aspectos sociais, culturais e linguísticos. A proposta sugere três fases principais: *apresentação*, *detalhamento* e *aplicação*. Na fase de *apresentação*, os alunos são introduzidos ao gênero de forma ampla, explorando seu contexto de uso e propósito comunicativo. No *detalhamento*, são abordados aspectos mais específicos, como a organização retórica e as características léxico-gramaticais. Finalmente, na fase de *aplicação*, os alunos consolidam seu aprendizado por meio da produção e análise crítica de textos reais.

Os resultados dessa proposta foram promissores, conforme relatado pela autora. A abordagem permitiu que os alunos reconhecessem e compreendessem os gêneros textuais, utilizando-os de maneira criativa e crítica em contextos autênticos. Além disso, a proposta ajudou a promover a integração dos conhecimentos produzidos em sala de aula, aproximando os componentes linguísticos, discursivos e socioculturais. A autora destaca que a implementação dessa metodologia já havia sido testada em outros trabalhos acadêmicos, e reforça sua viabilidade e relevância para o ensino de ESP.

Por fim, Dib e Fonseca (2008) trazem uma perspectiva crítica e interdisciplinar, utilizando temas sociais (padrões de beleza) para desenvolver habilidades analíticas. A metodologia incluiu a análise de questionários do site *Media Awareness Network* e discussões em grupo com alunos de enfermagem, com o propósito de suscitar reflexões sobre o modo como a mídia constrói ideais estéticos. Como resultado deste trabalho, os alunos identificaram a mídia como principal influenciadora dos padrões de beleza, mas acabaram reproduzindo discursos hegemônicos em suas respostas. Apesar disso, a atividade propiciou um processo de questionamento, evidenciado por reflexões individuais sobre autonomia corporal.

Em síntese, na década de 2000, o ESP se consolidou como um campo dinâmico, incorporando inovações tecnológicas, teorias de gênero e abordagens críticas. Os estudos desse período evidenciam uma mudança no

ensino, que passou de um foco exclusivo nas necessidades imediatas dos alunos para uma abordagem mais ampla. Nessa nova perspectiva, o aprendiz é visto como um agente ativo tanto no próprio processo de aprendizagem quanto na sua inserção social.

DÉCADA DE 2010

Os três artigos analisados, publicados na década de 2010, abordam o ESP em contextos distintos, evidenciando a diversidade de abordagens e desafios enfrentados na área de ensino-aprendizagem de línguas. No primeiro artigo, Dias e Silveira (2014) investigam as estratégias de compreensão leitora entre mestrandos da área da saúde no Brasil. O objetivo era identificar as dificuldades linguísticas e cognitivas que impactavam a leitura de textos científicos em inglês, utilizando testes de cloze² e protocolos verbais³. Os resultados revelaram que os alunos com menor proficiência apresentavam deficiências no domínio léxico-sintático e no uso adequado de estratégias cognitivas e metacognitivas, como inferência e monitoramento da leitura. Em contraste, os alunos mais proficientes demonstravam maior flexibilidade na aplicação de estratégias descendentes (*top-down*) e ascendentes (*bottom-up*), além de maior consciência da estrutura retórica de artigos científicos. O estudo reforçou a necessidade de integrar o ensino de vocabulário técnico e a organização textual específica do gênero acadêmico na formação de pós-graduandos.

Já no segundo artigo, Rossini (2017) explora a incorporação de dicionários *online* em um curso presencial de inglês jurídico. O objetivo principal era avaliar como essas ferramentas digitais contribuem para a compreensão leitora e a aquisição de vocabulário técnico-jurídico. Os resultados indicaram que os alunos, após aprenderem a utilizar o recurso, relataram maior autonomia na resolução de dúvidas lexicais e maior agilidade na leitura de textos jurídicos. No entanto, observou-se que os dicionários foram pouco

2. Teste de Cloze: trata-se da escolha de um texto com cerca de 200 palavras, no qual é suprimida uma palavra a cada cinco delas, visando avaliar de maneira mais precisa a compreensão textual. Os participantes devem completar as lacunas inserindo os termos que consideram mais adequados para garantir a coerência e a clareza da mensagem. A pontuação é determinada pelo total de respostas corretas (Santos et al., 2002).

3. Ferramenta qualitativa que coleta dados por meio da verbalização de pensamentos durante ou após tarefas (Dias; Silveira, 2014).

acessados no início do estudo, uma vez que os alunos desconheciam as funcionalidades da ferramenta, tais como a pesquisa contextual e os exemplos de uso dos termos. A pesquisa destacou a importância de atividades conciliando a abordagem de gêneros textuais (como contratos internacionais) com a exploração tecnológica, a fim de promover a competência linguística e a adaptação às demandas digitais do ambiente profissional.

Por fim, o trabalho de Cantarotti e Pinto (2018) propõe uma sequência didática para o ensino de inglês e tradução em cursos de Secretariado Executivo, utilizando *corpora*⁴ e ferramentas de alinhamento textual. O objetivo era suprir a carência de materiais específicos para a formação secretarial, que tradicionalmente recorria a materiais genéricos de *Business English*. Os resultados mostraram que o uso de plataformas como o *Corpus of Contemporary American English* (COCA) e o *YouAlign* permitiu aos alunos analisar padrões léxico-gramaticais em contextos reais, melhorando tanto a produção escrita quanto a tradução de memorandos. A abordagem de *Data-Driven Learning* (DDL) incentivou a autonomia dos alunos, que passaram a identificar combinações de palavras (*collocations*) e estruturas recorrentes no gênero estudado. Além disso, o uso da prática de tradução nos cursos de Secretariado Executivo evidenciou a necessidade de alinhar as práticas pedagógicas às exigências práticas da profissão, como a produção de textos concisos e adequados aos gêneros produzidos no referido campo de especialidade.

A análise dos três artigos acima mostrou que, na década de 2010, as pesquisas sobre ESP seguiram uma tendência de aplicação prática, em que o ensino de línguas busca equipar os aprendizes com ferramentas para resolver problemas na vida real. Além disso, a ênfase na análise de gêneros textuais evidencia a importância de prepará-los tanto linguisticamente quanto discursivamente para interagir em seus ambientes profissionais. A década consolidou, assim, a integração dos fundamentos teóricos do ESP com inovações metodológicas, tecnológicas e pedagógicas, visando à formação de profissionais mais críticos e flexíveis para atender as necessidades contemporâneas do mercado de trabalho.

4. *Corpora*, plural de *corpus*, são conjuntos de textos autênticos utilizados no *Data-Driven Learning* para ensino contextualizado. Permitem identificar padrões linguísticos e criar materiais alinhados a necessidades específicas (Sardinha, 2004), como a redação de memorandos no Secretariado.

DÉCADA DE 2020

Sousa e Monteiro (2020) investigam o ensino de ESP no PROEJA, programa voltado à educação profissional de jovens e adultos. Baseando-se em representações sociais⁵ coletadas por meio de questionários, o estudo buscou entender como os alunos percebem as aulas e quais práticas favorecem o aprendizado. Os objetivos incluíram propor ajustes pedagógicos direcionados às necessidades do público. Os resultados identificaram quatro categorias centrais: *interação entre pares*, *uso de brincadeiras*, *ensino de vocabulário* e *engajamento dos alunos*. Os participantes destacaram a importância de aulas dinâmicas, com textos autênticos de suas áreas (como informática) e atividades lúdicas para motivar a leitura. As autoras advogam que a abordagem comunicativa e a problematização do uso do inglês no contexto profissional são essenciais para engajar alunos com trajetórias educacionais interrompidas.

Já Valente e Machado (2022) relatam uma experiência de formação docente remota durante a pandemia, com alunos da licenciatura em Letras-Inglês de uma universidade pública do Rio de Janeiro. Os objetivos incluíram repensar a formação inicial em ESP, demonstrar práticas telecolaborativas e destacar a necessidade de formação continuada. Os resultados revelaram que 88,9% dos alunos desconheciam a abordagem ESP antes da disciplina, destacando a carência de preparação na graduação. A experiência mostrou que a integração de módulos teórico-práticos, análise de necessidades e atividades colaborativas *online* pode contribuir para diminuir essa lacuna, embora a formação ainda seja insuficiente para atender à multiplicidade de papéis desempenhados pelo professor de ESP, como, por exemplo, desenvolvedor de materiais didáticos e pesquisador de contextos específicos.

Finalmente, Ramos, Brener e Belo (2023) analisam as percepções de futuros professores de inglês sobre o ensino de ESP em programas de internacionalização em universidades brasileiras, como o Paraná Fala Idiomas (PFI). Os objetivos foram identificar lacunas na formação inicial de licencian-

5. No estudo de Sousa e Monteiro (2020), *representações sociais* referem-se às ideias, opiniões e percepções que alunos do PROEJA tinham sobre o ensino de inglês. Essas representações foram coletadas por meio de questionários, onde os alunos descreveram como imaginavam uma “boa aula” (ex.: interação entre colegas, uso de brincadeiras, ensino de vocabulário prático). A análise dessas respostas mostrou que os alunos valorizavam aulas dinâmicas e contextualizadas com suas necessidades profissionais.

dos e propor estratégias para integrar o ESP aos currículos da graduação em Letras Inglês. Os resultados apontaram que os licenciandos não se sentiam preparados para ensinar ESP, atribuindo tal sentimento à ausência de disciplinas específicas sobre o assunto na graduação, e à abordagem superficial em disciplinas como linguística aplicada. Com base na pesquisa realizada, as autoras sugerem reformulações curriculares, estágios em núcleos de internacionalização e atividades extensionistas para desenvolver habilidades essenciais, incluindo a elaboração, aplicação e avaliação de análises de necessidades, bem como a produção de materiais contextualizados, alinhados ao *status* do inglês como língua franca.

Na década de 2020, as pesquisas sobre ESP no Brasil concentraram-se nos seguintes aspectos: a formação docente, a adaptação a demandas globais, e a inclusão de públicos marginalizados. Os artigos analisados revelam um eixo comum: a crítica à falta de formação inicial de professores para atuar em ESP. A pandemia acelerou a discussão sobre tecnologias educacionais, evidenciando a telecolaboração como ferramenta viável, porém insuficiente sem uma base teórica sólida. A internacionalização das universidades impulsionou a demanda pelo domínio do inglês acadêmico e profissional, evidenciando a necessidade de políticas linguísticas integradas aos currículos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de mais de quatro décadas de publicações, a revista *The ESPecialist* consolidou-se como um espaço fundamental para a documentação e disseminação de pesquisas sobre ESP, refletindo a trajetória global e local da área. Nos anos 1980, o foco esteve na criação de metodologias de leitura, na produção de materiais e na capacitação de professores, como mostra o Projeto Nacional de ESP no Brasil. O lançamento da revista *The ESPecialist* e a criação do Centro Nacional de Recursos contribuíram para ampliar o acesso a práticas pedagógicas segundo essa abordagem e fortalecer a autonomia docente. Apesar disso, o ESP continuou sendo associado à leitura técnica, limitando suas possibilidades de aplicação a outros contextos de ensino e aprendizagem. Nos anos 1990, houve avanços na reflexão crítica e na formação de professores, reforçando a importância de profissionais

preparados para atuar em diferentes contextos, a fim de auxiliar os alunos em suas necessidades específicas.

Nos anos 2000 e 2010, o ESP se expandiu com a incorporação de tecnologias digitais, abordagens baseadas em gêneros textuais e perspectivas críticas, indo além do ensino instrumental. Estudos como os de Ramos (2004), Rossini (2017), e Cantarotti e Pinto (2018) mostraram que a análise de gêneros e o uso de *corpora* ajudam a desenvolver autonomia e a preparar os alunos para o mercado de trabalho. Na década de 2010, as plataformas *online* ganharam espaço, mas a formação de professores continuou ainda limitada.

Nos anos 2020, os estudos mostraram alguns desafios a serem superados. A formação inicial de professores, apontada como insuficiente por Valente e Machado (2022) e Ramos, Brener e Belo (2023), revela a falta de disciplinas específicas nos cursos de licenciatura, voltadas à preparação dos futuros professores para atuar no ESP. Tais pesquisas enfatizam a importância do trabalho colaborativo: a troca de experiências (por meio de atividades *online*, fóruns de discussão e projetos em grupo) contribui para o aprendizado e a melhoria do ensino. Além disso, com o avanço da tecnologia e a necessidade de adaptar o ensino a diferentes situações, é essencial que os professores continuem estudando e se aperfeiçoando ao longo da carreira.

Em síntese, a revista *The ESPecialist* acompanhou a evolução do ensino de ESP, que passou de um foco exclusivo na leitura para uma abordagem mais ampla, incorporando tecnologia, questões sociais e a formação contínua de professores. O mapeamento dos textos publicados na revista ilustra esse panorama e reforça a necessidade de que escolas, governos e universidades intensifiquem iniciativas voltadas ao fortalecimento da formação docente e ao compartilhamento de experiências entre educadores, a fim de ampliar as oportunidades de aprendizagem para todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

CANTAROTTI, A.; PINTO, P. T. Inglês para fins específicos e o ensino para o secretariado: data driven learning e tradução. **The ESPecialist**, [S. l.], v. 39, n. 1, p. 1-25, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/30658>. Acesso em: 22 jan. 2025.

CELANI, M. A. A. A retrospective view of an ESP teacher education programme. **The ESPECIALIST**, São Paulo, v. 19, p. 233-244, 1998. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp/article/download/9910/7364>. Acesso em: 22 jan. 2025.

CELANI, M. A. A. **When myth and reality meet: reflections on ESP in Brazil**. English for Specific Purposes, v. 27, n. 4, p. 412-423, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.esp.2008.07.001>. Acesso em: 22 jan. 2025.

CONSTANTINOU, E.K.; PAPADIMA-SOPHOCLEOUS, S. The use of digital technology in ESP: current practices and suggestions for ESP teacher education. **The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes**, Special Issue[S. l.]v. 8, n. 1, p. 17-29, 2020. Disponível em: <https://shre.ink/M1Va>. Acesso em: 14 mar. 2025.

CORACINI, S. R.; SEERIG, E.; AMARIZ, C. M. Teaching English for specific purposes in courses of tertiary education in Brazil: a critic perspective. **The ESPECIALIST**, São Paulo, v. 45, n. 5, p. 4-19, 2024. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/57124>. Acesso em: 22 jan. 2025.

CORONEL, R. E.; LIENDO, N. T.; DIAZ, N. Y. ESP reading in the context of learning. **The ESPECIALIST**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 123-138, 1 jan. 2002. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/9407/6975>. Acesso em: 22 jan. 2025.

DEYES, T. The Brazilian ESP Project: achievements in practice and research. **The ESPECIALIST**, [S. l.] n. 9, p. 3-20, 1 jan. 1984. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/9634/7169>. Acesso em: 22 jan. 2025.

DIAS, F. G. R.; SILVEIRA, M. I. M. Strategic processing and reading comprehension: contributions for the ESP teaching. **The ESPECIALIST**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 87-113, nov. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/21315/15585>. Acesso em: 22 jan. 2025.

DIB, A. P.; FONSECA, G. C. C. Media subjects on body image in the teenagers' point of view: a teaching proposal of critical reading (ESP). **The ESPECIALIST**, [S. l.] v. 29, p. 97-114, nº especial, 2008. Disponível em: <https://>

revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/6207/4535. Acesso em: 22 jan. 2025.

DUDLEY-EVANS, T.; ST, J. **English for specific purposes**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

HOLMES, J. The role of the national ESP resource centre: a state of the art paper, July 1983. **The ESPecialist**, n. 9, p. 21-54, 1 jan. 1984. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/9635/7170>. Acesso em: 22 jan. 2025.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for specific purposes: a learning-centred approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

KOIFMAN, C. S.; JUSTO, E. A. C.; KERR, L. Considering aspects on selecting ESP teachers. **The ESPecialist**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 175-195, 1 jan. 1996. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/9687/7202>. Acesso em: 22 jan. 2025.

MARCO, M. J. L. Using the internet to develop writing skills in ESP. **The ESPecialist**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 53-74, 1 jan. 2002. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/9389/6961>. Acesso em: 22 jan. 2025.

RAMOS, R. C. G. Genres: a proposal for application in ESP courses. **The ESPecialist**, [S. l.] v. 25, n. 2, p. 107-129, 2004. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/9371/6944>. Acesso em: 22 jan. 2025.

RAMOS, S. G. M.; BRENER, F. M.; BELO, A. E. Os efeitos da internacionalização das universidades na formação inicial de professores de língua inglesa. **The ESPecialist**, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 137-154, jan./jul. 2023. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/61124/42330>. Acesso em: 22 jan. 2025.

ROCHA, C. H. Língua inglesa e contexto acadêmico-universitário: avaliando e reprojetoando práticas plurilíngues e transculturais sob a luz dos multile-

tramentos. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, jan./jul. 2012.

ROSSINI, A. M. Z. P. O uso de tecnologias digitais da informação e comunicação em um curso de inglês para fins específicos na área jurídica. **The ESPECIALIST**, [S. l.], v. 38, n. 1, 1 jan-jul 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/32222/23236>. Acesso em: 22 jan. 2025.

SANTOS, A. A. A.; PRIMI, R.; TAXA, F. O. S.; VENDRAMINI, C. M. M. **O teste de Cloze na avaliação da compreensão em leitura**. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 15, n. 3, p. 549-560, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/gtXWFDh9fQ4VQykPfNGFQqj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2025.

SARDINHA, T. B. **Linguística de corpus**. São Paulo: Editora Manole, 2004.

SOUSA, E. L. de; MONTEIRO, M. D. F. E. C. Representações de inglês para fins específicos-leitura e algumas implicações para o ensino-aprendizagem de línguas. **The ESPECIALIST**, [S. l.], v. 41, n. 2, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/46389/32512>. Acesso em: 22 jan. 2025.

TAKAKI, N. H. Contribuições de Teorias Recentes de Letramentos Críticos para Inglês Instrumental. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 971-996, 2012.

SWALES, J. Genre analysis: **English in academic and research settings**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1990.

VALENTE, M. I.; MACHADO, F. A formação de professores de língua inglesa para fins específicos no Brasil: uma experiência em tempos de pandemia. **The ESPECIALIST**, [S. l.], v. 42, n. 2, 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/54210/38856>. Acesso em: 22 jan. 2025.

OS EMPRÉSTIMOS LINGUÍSTICOS DO JAPONÊS PARA O PORTUGUÊS BRASILEIRO: OS PROCESSOS FONÉTICOS NA VOZ DO ORIENTE NO CEARÁ

Thalyson Pinheiro de Lima

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Maria Denize Souza Araújo

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Diana Costa Fortier Silva

Universidade Federal do Ceará (UFC)

INTRODUÇÃO

A imigração japonesa no Brasil, iniciada oficialmente em 18 de junho de 1908 com a chegada do navio Kasato Maru (笠戸丸 – かさとまる) ao porto de Santos (Assunção, 2018), trouxe consigo não apenas pessoas, como também um legado cultural e linguístico. O fenômeno histórico de imigração nipônica teve o seu ápice entre 1908 e 1960, resultando na incorporação de diversos elementos da cultura japonesa até o cotidiano brasileiro. Nesse sentido, a linguagem e o fato social incutem as mudanças sociais da realidade geossociolinguística (Razky, A, 2017).

Atualmente, palavras de origem japonesa, como sushi, karatê, kimono e anime, são amplamente reconhecidas e utilizadas no português brasileiro (PB). Esses termos aparecem em diversos contextos relevantes, como na culinária, nas práticas de artes marciais, no vocabulário associado a eventos culturais e festivais nipo-brasileiros, e em discussões sobre a cultura pop contemporânea, que incluem música e entretenimento visual. A popularização dessas palavras reflete o intenso intercâmbio cultural resultante da

imigração japonesa no Brasil e do crescente interesse pelas expressões culturais do Oriente em um mundo cada vez mais globalizado. Apesar da evidente presença desses termos no léxico do PB, a adaptação fonética que possibilita sua incorporação ainda não recebe atenção significativa na literatura acadêmica, sendo um campo de estudo que permanece relativamente pouco desenvolvido. Este artigo propõe-se a contribuir para esse debate, investigando como ocorre a adaptação fonética dos empréstimos linguísticos do japonês ao PB. Para isso, foca-se nos aspectos articulatórios da produção da fala, analisados com base no Alfabeto Fonético Internacional (IPA), o que permite uma descrição precisa dos sons envolvidos e de sua transformação ao longo do processo de integração linguística.

A imigração japonesa é um dos fenômenos migratórios mais significativos da história do Brasil, e sua influência transcende o âmbito cultural, integrando-se à própria estrutura da língua portuguesa. Esse processo ocorre por meio da incorporação de léxicos japoneses ao PB, especialmente em áreas como culinária (sushi, tempurá), artes marciais (karatê, judô), vestuário (kimono), e cultura pop (anime, mangá). Esses termos não apenas foram absorvidos no vocabulário brasileiro, mas também passaram por adaptações fonéticas e morfológicas, tornando-se elementos funcionais no sistema linguístico do português.

Compreender como as palavras japonesas são adaptadas ao sistema fonético do B permite não apenas elucidar questões linguísticas, mas também refletir sobre as dinâmicas de contato entre línguas e culturas. Essa investigação é particularmente relevante para áreas da Linguística Aplicada, especialmente à geossociolinguística, que estuda fenômenos linguísticos em seus contextos sociais e culturais, considerando fatores como identidade, imigração e globalização. É importante dizer também que o empréstimo linguístico e o estrangeirismo não são a mesma coisa, já que esse estudo está focalizado em abordar apenas o primeiro caso. No empréstimo linguístico, a grafia e a pronúncia mudam para que palavras da língua-origem possam se adaptar à língua-alvo¹ (Freitas; Ramilo; Soalheiro, 2005). Enquanto no

1. No decorrer de nosso artigo, utilizaremos a nomenclatura de língua-origem e língua-alvo desenvolvida por Richter e Agostinho (2017) pois, além de ser as terminologias que melhor se adaptam na nossa pesquisa, Richter e Agostinho (2017) são referências importantes no decorrer da pesquisa. Os termos empregados são de amplo conhecimento na comunidade científica por possuírem fácil interpretação e facilidade de adaptação.

estrangeirismo, a grafia e a pronúncia se mantêm (Haugen, 1950), o que não será abordado no decorrer deste trabalho.

Pesquisas anteriores sobre empréstimos linguísticos têm se concentrado principalmente em línguas de origem europeia, como o inglês e o francês, deixando em segundo plano os estudos sobre línguas não indo-europeias, como o japonês. Como destacam Weinreich (1953) e Haugen (1950), pioneiros nos estudos de contato linguístico, a adaptação de empréstimos envolve processos complexos de ajuste fonético, que variam conforme as características das línguas em contato. No caso específico do japonês e do português, estudos como os de Shibatani (1990) e Tsujimura (2007) abordam a estrutura fonológica do japonês, mas poucos exploram como essa estrutura interage com o sistema fonológico do português. Trabalhos como o de Bisol (2005) e Cagliari (2007) avançam na compreensão da fonologia do PB, mas não se dedicam especificamente aos empréstimos do japonês. Assim, há uma lacuna significativa na literatura, que este artigo busca preencher ao investigar os padrões de adaptação fonética desses empréstimos.

Ao investigar o processo de adaptação fonética dos empréstimos linguísticos do japonês para o PB, este trabalho não apenas amplia o entendimento sobre as interações entre línguas e culturas, mas também oferece uma base teórica e metodológica para estudos semelhantes envolvendo outras línguas. Espera-se que esta pesquisa inspire novos questionamentos e investigações, contribuindo para o avanço do conhecimento na área da linguística aplicada.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O estudo da adaptação fonética de empréstimos linguísticos do japonês para o PB exige uma compreensão sólida dos conceitos estudados nessa área, bem como dos processos que regem a incorporação de palavras estrangeiras em uma língua. A fonética dedica-se à análise dos sons da fala, investigando como eles são produzidos, transmitidos e percebidos, já a fonologia foca na organização desses sons dentro do sistema linguístico, estudando como eles se combinam e se modificam para formar unidades significativas. Como destacam Cristófar (2019) e Bisol (2005), a interação entre fonética e fonologia é essencial para compreender como os falantes

de uma língua adaptam sons estrangeiros ao seu sistema fonológico. O presente trabalho foca apenas nas características fonéticas dos processos de adaptação linguística derivada do contato entre o PB e o japonês.

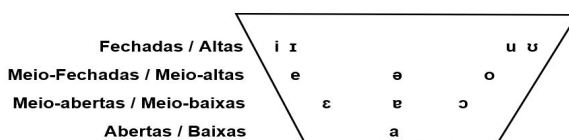
No caso específico dos empréstimos linguísticos, a adaptação fonética envolve processos complexos que variam conforme as características das línguas em contato. Weinreich (1953) e Haugen (1950), pioneiros nos estudos de contato linguístico, argumentam que a incorporação de palavras estrangeiras depende não apenas das diferenças fonéticas e fonológicas entre as línguas, mas também de fatores socioculturais. No contexto do PB e do japonês, essa adaptação é particularmente desafiadora devido às diferenças estruturais entre os dois sistemas fonológicos. Enquanto o português é uma língua de padrão acentual *stress*, o japonês é classificado como uma língua *pitch-accent*, na qual a entonação desempenha um papel crucial na distinção de significados, como aponta McCawley (1968). Essa diferença acentual exige que os falantes de português adaptem não apenas os sons das palavras japonesas, mas também seus padrões tonais.

A literatura sobre empréstimos linguísticos tem avançado significativamente nas últimas décadas, com estudos como os de Ritcher e Agostinho (2017), que investigam a incorporação do léxico japonês no português brasileiro à luz da teoria fonético-fonológica. Os autores destacam que, embora muitas palavras japonesas tenham sido assimiladas ao vocabulário brasileiro, o processo de adaptação fonético-fonológica ainda é pouco explorado. Essa lacuna é particularmente relevante quando consideramos que a língua japonesa possui um sistema fonético distinto do português, sobretudo da variante PB. Comparemos os dois sistemas de notação fonética:

Figura 1 – Sistema de notação fonética da língua portuguesa do Brasil.

	Bilabial	Labiodental	Alveolar	Alveolopalatal	Palatal	Velar	Uvular	Glotal
Oclusiva	p b		t d		c ɟ	k g	q ɢ	
Nasal	m		n		ɲ			
Vibrante			ʀ					
Tepe			ɾ					
Africada				ʈ ɖʒ				
Fricativa		f v	s z	ʃ ʒ		x ɣ		h ɦ
Retroflexa				ɻ				
Lateral			l		ʎ	ʟ		

Anteriores | Centrais | Posteriores



Fonte: Adaptado pelos autores.

A figura elaborada pelos autores representa as consoantes e as vogais presentes no sistema de notação fonética da língua portuguesa do Brasil. Adotamos essa convenção a partir de Cristófar (2019), Roberto (2016) e também da Associação Fonética Internacional. A figura 1 mostra que no sistema de notação fonética da língua portuguesa do Brasil (com todas as suas variações linguísticas inclusas) podemos mobilizar nos usos que fazemos de nossa língua até 31 consoantes e 11 vogais. Esse sistema se difere muito do sistema de notação fonética da língua japonesa, como evidenciamos subsequentemente:

Figura 2 – Sistema de notação fonética da língua japonesa

	Bilabial	Alveolar	Alveolopalatal	Retroflexa	Palatal	Velar	Uvular	Glotal
Oclusiva	p b	t d				k g		ʔ
Nasal	m	n			ɲ		ɴ	
Tepe		ɾ		ɽ				
Africada		ts dz	tɕ dʑ					
Fricativa	ɸ	s z	ɕ ʑ		ç			h
Aproximante					j	w		

Anteriores | Centrais | Posteriores



Fonte: Adaptado pelos autores.

A figura elaborada representa as consoantes e as vogais presentes no sistema de notação fonética da língua japonesa. Adotamos essa convenção a partir de Okada (1999), Ishihara e Kubozono (1997), Labrune (2012) e da Associação Fonética Internacional. A figura deste sistema notação fonética demonstra que a língua japonesa possui bem menos fones quando compararmos com a língua portuguesa do Brasil: 26 consoantes e 5 vogais. Inclusive alguns pontos e modos de articulação não estão presentes, como os modos vibrante, retroflexo e lateral. No caso do retroflexo, ele é considerado um ponto de articulação – tal qual na Associação Fonética Internacional – e não um modo. O modo de articulação que foi suprimido foi apenas o labiodental. Esses casos citados não existem na construção fonética do povo nipônico. As duas figuras demonstram que os sistemas são distintos e evidencia novamente que os falantes de português do Brasil precisam fazer algumas adaptações fonéticas e fonológicas na articulação para se aproximar da produção do som de lexias da língua japonesa.

Além disso, a adaptação de empréstimos linguísticos envolve não apenas a substituição de fones, mas também a reorganização das cadeias sonoras para que se ajustem ao sistema fonológico da língua-alvo. Como observam Molina (2010) e Siqueira (2014), esse processo pode resultar em variações fonéticas que refletem as preferências articulatórias dos falantes da língua receptora. No caso do PB, a tendência é simplificar os padrões tonais do japonês, adaptando-os ao sistema acentual stress. Essa simplificação, no entanto, não ocorre de forma uniforme, pois depende de fatores como a frequência de uso das palavras e o contexto sociocultural em que são empregadas.

Apesar dos avanços nos estudos sobre empréstimos linguísticos, ainda há lacunas significativas na literatura, especialmente no que diz respeito à adaptação fonético-fonológica de palavras japonesas no português brasileiro. Enquanto pesquisas como as de Uemura (2018) e Ishihara e Kubozono (1997) fornecem insights valiosos sobre o sistema fonológico do japonês, poucos estudos se dedicam a analisar como esses sons são reinterpretados no PB. Essa lacuna é particularmente relevante para a linguística aplicada, que busca compreender as implicações práticas do contato entre línguas, e para a sociolinguística, que investiga como fatores sociais e culturais influenciam a adoção de empréstimos.

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste trabalho concentra-se na análise fonética dos léxicos de origem japonesa incorporados ao PB, com ênfase nos aspectos articulatórios e no contexto geossociolinguístico. Na análise fonética, o foco está na comparação da produção articulatória dos órgãos do aparelho fonador durante a pronúncia das palavras em sua forma original japonesa e em sua versão adaptada ao português. Essa abordagem examina detalhadamente as mudanças na articulação, como a adaptação de sons específicos para se adequar ao sistema fonético do português brasileiro.

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa-descritiva, voltada para a análise fonética de vocábulos japoneses adaptados ao PB. A escolha por essa abordagem justifica-se pelo objetivo de investigar processos articulatórios complexos, que exigem uma análise detalhada e interpretativa dos dados. Além disso, a inclusão de um viés geossociolinguístico permite compreender como fatores socioculturais, como identidade e globalização, influenciam as variações nas adaptações fonéticas. A natureza descritiva da pesquisa possibilita mapear e comparar as pronúncias originais e adaptadas dos vocábulos, contribuindo para a compreensão dos fenômenos de contato linguístico sob uma perspectiva interdisciplinar.

O lócus da pesquisa foi a cidade de Fortaleza, capital do Estado do Ceará, escolhida pela presença de comunidades de fala que utilizam léxicos de origem japonesa no cotidiano. A pesquisa foi realizada em ambientes escolares e universitários, com destaque para a Universidade Federal do Ceará (UFC), o Instituto Municipal de Pesquisa, Administração e Recursos Humanos (IMPARH), Núcleo de Línguas da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e com membros da comunidade geral. Esses locais foram selecionados por congregarem estudantes e profissionais com diferentes perfis linguísticos e socioculturais, o que enriqueceu a diversidade dos dados coletados.

O objeto de pesquisa consistiu em léxicos de origem japonesa incorporados ao PB, com foco em seu uso cotidiano e em contextos culturais específicos. Para identificar esses vocábulos, foram selecionados como sujeitos da pesquisa falantes nativos de PB, residentes em Fortaleza, que tivessem contato frequente com a cultura japonesa ou utilizassem palavras de origem japonesa em seu dia a dia. A seleção dos participantes foi feita

por meio de um formulário eletrônico, que serviu como ferramenta inicial para mapear o conhecimento e o uso desses vocábulos. A pesquisa foi dividida em três etapas principais: (1) Coleta de dados, realizada por meio de um formulário eletrônico, que coletou informações sobre os vocábulos de origem japonesa conhecidos e utilizados pelos participantes. O formulário incluiu perguntas sobre a frequência de uso, o contexto de utilização e a pronúncia das palavras. (2) Análise comparativa das pronúncias dos vocábulos em japonês (língua-origem) e em português (língua-alvo), com foco nos aspectos articulatórios e na reorganização das cadeias sonoras. (3) Elaboração de um registro de vocabulário a partir dos dados coletados, incluindo descrição etimológica, classificação gramatical, transcrição fonética (em japonês e português) e exemplos de uso em frases. Esse registro visa facilitar a compreensão dos padrões de adaptação fonética identificados. A geração de dados ocorreu de forma assíncrona, com o formulário eletrônico sendo disponibilizado entre 26 de maio de 2023 e 25 de junho de 2024. Durante esse período, foram coletadas respostas de mais de 50 participantes, entre estudantes universitários, profissionais e membros da comunidade geral. A escolha por um formulário eletrônico justifica-se pela praticidade e pelo alcance amplo, permitindo a participação de indivíduos de diferentes contextos socioculturais.

ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa identificou **29** léxicos de origem japonesa utilizados no cotidiano de falantes do português brasileiro, coletados por meio de um formulário eletrônico aplicado a mais de 50 participantes em Fortaleza, Ceará. A metodologia adotada permitiu mapear o uso real desses vocábulos, sem interferência dos pesquisadores, garantindo a espontaneidade e a representatividade dos dados. A análise focou nos processos de adaptação fonético-fonológica que essas palavras sofreram ao serem incorporadas ao português brasileiro, identificando sete principais processos que se repetiram com maior frequência. A seguir, apresentamos a tabela completa com todos os 29 vocábulos e todos os seus elementos anteriormente propostos (descrição etimológica, classificação gramatical, transcrição fonética em japonês e português e exemplos de uso em frases). Após a tabela, apresentamos também os processos de adaptação encontrados, exemplificando-os

com os vocábulos coletados e discutindo suas implicações para o estudo do contato linguístico.

Tabela 1 – Registro de Vocabulário

LEXIA	ETIMOLOGIA E COMUNIDADE DE FALA	TRANSCRIÇÃO FONÉTICA	DEFINIÇÃO DE LEXICOGRÁFIA	CONTEXTO
Anime	Termo da língua inglesa, mas popularizado no Japão. Comunidade gamer, cinéfilos, otakus (apreciadores de animes e mangás), nipobrasileiros e nipolusitanos.	BR [ẽ'nĩmĩ] JP [ani'mẽ]	Substantivo. Abreviação de 'animation'. Desenho animado de estilo japonês.	Eu já assisti centenas de <i>animes</i> na minha vida.
Biombo	Comunidade geral brasileira.	BR [bi'õbõ] JP [biom'bũ]	Substantivo. Estrutura de madeira e papel que simula uma porta ou um trocador de roupas, comumente utilizado no Japão.	Na casa da minha amiga japonesa tem um <i>biombo</i> .
Bonsai	Comunidade de nipobrasileiros e nipolusitanos	BR ['bõsə] JP [bon'sai]	Substantivo. Técnica japonesa utilizada em árvores com o objetivo de "miniaturizá-la", inspirando-se em formas existentes na natureza.	Eu vi um <i>bonsai</i> de sakura num museu uma vez, aquilo era lindo!
Cosplay	Língua Inglesa. Comunidade de cosplayers, popularizado no Japão.	BR [kos'plej] JP [kosupw'ɾe:] GB ['kʰəspej]	Substantivo. Ato de fantasiar-se e agir como um personagem, seja de desenhos, jogos, animes, filmes, séries, novelas etc. Aglutinação das palavras 'costume' e 'play'.	Eu amo o <i>cosplay</i> que você faz, fica igualzinho ao personagem mesmo.

Dattebayo	Comunidade de otakus (pessoas que gostam de animes e mangás). Neologismo criado pelo criador de <i>Naruto</i> , o mangaká Masashi Kishimoto.	BR [detebe'jo] JP [daʔteba'jo]	Verbo. 'Narutar', agir como o Naruto.	Vamos, não fique triste, <i>dattebayo</i> !
Dojo	Comunidade de nipobrasileiros e nipolusitanos	BR [do'zo] JP [do:'d͡ʒo:]	Substantivo. Local onde ocorre o treinamento de lutas clássicas japonesas. Pode ser entendido em japonês como 'local do caminho'.	Vamos novatos! Sigam-me até o meu <i>dojo</i> !
Emoji	Termo derivado da língua Inglesa, mas foi popularizado pela comunidade e cultura japonesa.	BR [ẽ.mo'zi] JP [e.mo'd͡ʒi]	Substantivo. Abreviação para <i>emoticon</i> , "rosthinhos digitais" que representam sentimentos, popularizado no Japão.	Meu pai sempre me responde com esse <i>emoji</i> também.
Gacha	Comunidade gamer.	BR ['ga.jə] JP [ga'ʧ̥a]	Substantivo. Estilo de jogos cujo a obtenção de itens e recompensas acontece de forma aleatória, igual um jogo de azar e cassino.	Eu odeio jogos <i>gachas</i> igual <i>Genshin Impact</i> !
Gueixa	Comunidade de nipobrasileiros e nipolusitanos.	BR ['ʃejə] JP [ge:'ʧ̥ə]	Substantivo Artista tradicional japonesa que atua em festas. Pode significar 'aquele que vive da arte'.	O aprendizado para se tornar uma <i>gueixa</i> geralmente começa aos quinze anos, ou às vezes em idades anteriores.
Idol	Termo derivado da língua Inglesa, mas foi popularizado pela comunidade e cultura japonesa.	BR ['aj.dov] JP [aj.do'ɾɯ] BR [ajdɪ]	Substantivo. Ídolo artista de um grupo, ou solista. Comumente utilizado no contexto musical. No Japão, Idols também são cantores digitais.	Eu amo a <i>Hatsune Miku</i> , mas meu <i>Idol</i> favorito é o <i>Kaito</i> . Eu daria tudo por eles!!!

Ikebana	Comunidade de nipobrasileiros e nipolusitanos.	BR [ice'bĕnə] JP [ikeba'na]	Substantivo. Arte japonesa que consiste em manifestação cultural por meio de arranjos florais.	É possível usar folhas, flores, ramos e galhos no <i>Ikebana</i> .
Karaoke	Comunidade brasileira geral.	BR [ke.rew'ce] JP [ka.ɾa.o.'ke]	Substantivo. Jogo musical cujo o jogador precisa cantar uma música de acordo com a melodia, substituindo o vocal do cantor original. Popularizado no Japão.	Vai fazer algo hoje de noite? Você quer ir comigo para o <i>karaoke</i> ?
Katana	Comunidade brasileira geral.	BR [ke'tĕnə] JP [kata'na]	Substantivo. Espada tradicional japonesa com lâmina curva de único fio usada pelos samurais no Japão antigo e feudal.	Vários personagens de animes usam suas próprias <i>katanas</i> em combate.
Mangá	Comunidade de otakus, apreciadores de animes e mangás.	BR [mĕ'ga] JP [maŋ'ga]	Substantivo. Histórias em quadrinhos japonesas.	Esse <i>mangá</i> é super interessante.
Mottainai	Comunidade de nipobrasileiros e nipolusitanos.	BR [mo.tej'nai] JP [moʔ.taɪ'nai]	Substantivo. Expressão que denota desperdício ou oportunidade perdida.	Você realmente não vai querer entrar na universidade? <i>Mottainai!</i>
Nikkei	Comunidade de nipobrasileiros e nipolusitanos.	BR [ni'keɪ] JP [niʔ'ke:]	Substantivo. Segunda geração de descendentes de japoneses.	Conheço alguns colegas que são <i>Nikkei</i> , mas eles nunca foram ao Japão.
Origami	Comunidade de nipobrasileiros e nipolusitanos.	BR [o.ri'gĕ.mi] JP [o.ɾi.ga'mi]	Substantivo. Arte japonesa de dobrar papel em formas que podem criar animais, plantas, ideias etc.	Eu aprendi a fazer <i>origami</i> com a minha professora de japonês.

Sakura	Comunidade geral brasileira.	BR ['sakurə] JP [saku'ra]	Substantivo. Árvores de cerejeiras rosas nativas da Ásia pertencentes à espécie <i>Prunus serrulata</i> .	Tanto as <i>sakuras</i> quanto os ipês são belíssimas árvores coloridas.
Sashimi	Comunidade geral brasileira.	BR [sɛʃi'mɪ] JP [saçi'mi]	Substantivo. Prático típico da cultura japonesa. Trata-se de carne de peixe cortada em tiras.	Não sou muito fã de <i>Sashimi</i> , de noite eu prefiro uma pizza.
Saquê	Comunidade de nipobrasileiros e nipolusitanos.	BR [sɛ'ce] JP [sa'ke]	Substantivo. Bebida alcoólica fermentada japonesa feita a partir de arroz, água e soji (fungo japonês).	Você quer um pouco de <i>saquê</i> ? Só não vai exagerar, viu?
Soja	Comunidade geral brasileira.	BR ['sɔ.ʒə] JP [so'ɕɯa]	Substantivo. Grão rico em proteínas originado da China e do Japão.	Eu amo opções veganas com <i>soja</i> .
Sushi	Comunidade geral brasileira.	BR [su'ʃi] JP [suw'ɕi]	Substantivo. Prático típico da cultura japonesa. Trata-se de um conservado de carne de peixe crua com arroz avinagrado e alga marinha.	Naquele supermercado vende <i>sushi</i> .
Tatakae	Comunidade de otakus. Popularizado sobretudo por causa do anime <i>Shikegi no Kiojin</i> , <i>Attack on Titan</i> .	BR [te.te.'kaj] JP [ta.ta.ka'e]	Verbo/Interjeição. Equivalente às expressões 'lute!' ou 'resista!'. Popularizado por meio de animes e mangás.	A gente consegue, <i>tatake</i> irmão.
Tatame	Comunidade geral brasileira.	BR [te'tẽmɪ] JP [tata'me]	Substantivo Piso tradicional japonês feito de palha usado em rituais e lutas.	Para lutarmos aqui, não podemos usar qualquer <i>tatame</i> .

Tofu	Comunidade geral brasileira.	BR [to'fu] JP [to'φu]	Substantivo. Prático típico da cultura japonesa. Trata-se de uma coalhada (queijo) feito de leite de soja.	Tofu frito pode ser usado em escondidinho vegano. Fica uma delícia!
Tsunami	Comunidade geral brasileira.	BR [tʃi.sũ'nẽ.mi] JP [tʃu.na.'mi]	Substantivo. Grande onda, desastre natural.	Ocorreu um <i>tsunami</i> no Japão neste ano.
Wasabi	Comunidade geral brasileira.	BR [βasa'bi] JP [we'sabi]	Substantivo. Prático típico da cultura japonesa. Trata-se de um tempero pastoso feito a partir de uma pimenta. Também possui uso medicinal.	<i>Wasabi</i> é uma das melhores pimentas que eu já provei.
Xogun	Comunidade de nipobrasileiros e nipolusitanos.	BR ['ʃogũ] JP [ç'o:'gʷɯŋ]	Substantivo. Título militar temporário usado no período do Japão feudal, concedido diretamente pelo Imperador.	Durante o período Nanban, em 1543, os portugueses tiveram contato com os japoneses e chamavam os <i>Xoguns</i> de imperadores.
Zannen	Comunidade de nipobrasileiros e nipolusitanos.	BR [ze'nẽj] JP [zaʔ'neŋ]	Interjeição. Equivalente a 'que pena!' ou 'que lástima!'	Complicado isso, <i>zannen</i> !

Fonte: Produzido pelos autores.

Confira, a seguir, os processos de adaptação que foram encontrados na pesquisa.

(1) Arredondamento da vogal posterior alta, que evidenciou que todas as palavras com o grafema U que, na língua japonesa, são pronunciadas como [u] (vogal alta posterior não-arredondada oral), são pronunciadas no português brasileiro como [u] (vogal alta posterior arredondada oral). Podemos evidenciar esse processo em palavras como **sushi** (japonês: [su'çi]; português: [su'ʃi]) e **tofu** (japonês: [to'φu]; português: [to'fu]).

(2) Transposição tônica, evidenciado por conta da tendência da tonicidade de sílabas oxítonas (tônicas na última sílaba) na língua japonesa, o que difere do português brasileiro, onde prevalecem as sílabas paroxítonas (tônicas na penúltima sílaba). A maioria dos vocábulos encontrados na pesquisa segue esse ajuste de tonicidade, com exceção de casos como **dojo**, **emoji** e **karaokê**, que mantêm a tonicidade original mesmo sendo pronunciados por um brasileiro.

(3) Substituição das sibilantes, que são elas: as consoantes fricativas alveolopalatais desvozeada [ç] e vozeada [ʒ] na língua japonesa, pelas consoantes fricativas pós-alveolares desvozeada [ʃ] e vozeada [ʒ] no português brasileiro. A substituição de sibilantes também acontece com as consoantes africadas alveolopalatais desvozeada [tç] e vozeada [dʒ] na língua japonesa pelas consoantes africadas pós-alveolares desvozeada [tʃ] e vozeada [dʒ] no português brasileiro. Podemos encontrar esse processo na pronúncia de palavras como **sushi** (japonês: [su'çi]; português: [su'ʃi]) e **soja** (japonês: [so'ʃɰa]; português: ['so.ʒɐ]).

(4) Nasalização das vogais, que segue um dos princípios da fonêmica propostos por Cristófar (2019), de que os sons tendem a flutuar e mudar de acordo com seu ambiente. Podemos perceber que, no sistema fonético do português brasileiro, as vogais orais próximas de consoantes nasais tendem a se tornar nasais também, o que não acontece na língua do povo nipônico. Já na língua japonesa, temos 5 consoantes nasais, sendo elas: consoante bilabial oclusiva vozeada [m] que pode ocorrer antes de consoantes bilabiais e antes de vogais; consoante nasal alveolar vozeada [n] que pode ocorrer antes de consoantes alveolares e antes de vogais; consoante nasal palatal vozeada [ɲ] que pode ocorrer antes de consoantes alveolopalatais; consoante nasal velar vozeada [ŋ] que pode ocorrer antes de consoantes velares; e consoante nasal glotal vozeada [ɴ] que pode ocorrer apenas quando está no final da palavra, em posição de coda. Caso haja alguma vogal oral no japonês antes dessas consoantes, ela tende a ser pronunciada como vogal nasal na versão adaptada do português brasileiro. Podemos evidenciar esse processo na pronúncia de palavras como **anime** (japonês: [ani'me]; português: ['ɛniĩmɪ]) e **mangá** (japonês: [maŋ'ga]; português: [mẽ'ɛga]).

(5) Troca da variante tepe retroflexa pela posição alveolar no PB, que evidencia a substituição da consoante tepe retroflexa [ɻ] no ja-

ponês por uma tepe alveolar [r] em português. Podemos evidenciar esse processo na pronúncia de palavras como **origami** (japonês:[oɾiɡa'mi]; português:[ori'gẽmi]) e **sakura** (japonês:[saku'ʔa]; português:['sakurə]).

(6) **Ditongação**, que evidencia a substituição da vogal meio-alta anterior oral não-arredondada longa [e:] em japonês pelo ditongo [ej] em português brasileiro, e a substituição da vogal central meio-alta posterior oral arredondada longa [o:] em japonês pelo ditongo [ow] em português brasileiro. Podemos observar esse processo na pronúncia de palavras como **nikkei** (japonês:[niɾ'ke:]; português:[niØ'kej]) e **xogun** (japonês:[ɕjo:'ɡʌɴ]; português:['ʃowgũ]).

(7) **Supressão da Glotal**, o último processo que evidencia a queda da consoante glotal oclusiva desvozeada [ʔ], mais conhecida também como pausa glotal, que está presente na língua japonesa, mas quando pronunciada por um falante de português brasileiro, ela é totalmente suprimida pois não há essa consoante no sistema consonantal do português brasileiro. Podemos evidenciar esse processo na pronúncia de palavras como **nikkei** (japonês:[niɾ'ke:]; português:[niØ'kej]) e **zannen** (japonês:[zaɳ'nɛɴ]; português:[zeØ'nẽ]). Observe o uso do fone zero [Ø] para representar a ausência da consoante glotal oclusiva desvozeada [ʔ].

É importante salientar que as palavras analisadas no formulário podem passar por mais de um processo de variação fonética, uma vez que foram listados (continuar período subordinado). Evidenciaremos o exemplo do empréstimo linguístico da palavra 津波 (hiragana: つなみ, romanização: tsunami) em língua japonesa, para a palavra **tsunami** em língua portuguesa, que passou por vários processos de adaptação. A começar que na língua-origem, a sua pronúncia se dar por meio de três moras (tempos do som, sílaba japonesa), tendo como transcrição fonética: [t͡sɯ.na.'mi]. Ao ser adaptada na língua-alvo PB, a palavra passou primeiramente pelo epêntese, passando de três para quatro sílabas. Além disso, houve o processo de adição da vogal fechada alta [i] na sílaba acrescida. Ainda observando a adaptação da palavra tsunami, houve o processo de ajuste de tonicidade, que já foi evidenciado anteriormente. Também houve o processo de nasalização da vogal antecessor à consoante bilabial nasal vozeada [m]. E por fim, houve o processo de arredondamento da vogal posterior alta oral não-arredondada [ɯ] que não está presente na língua portuguesa, para a vogal [u].

Essa adaptação teve como transcrição final: [tʃi.su.'nẽ.mi]. Salientamos que a adaptação fonética-fonológica não é exclusivo apenas na palavra tsunami e está presente em todas as demais palavras provenientes da língua japonesa.

Os resultados corroboram a literatura acadêmica sobre empréstimos linguísticos, como os trabalhos de Weinreich (1953) e Haugen (1950), que destacam a influência do sistema fonológico da língua receptora na adaptação de palavras estrangeiras. Além disso, os achados sugerem que a familiaridade com a língua de origem pode influenciar a preservação de certos padrões fonéticos, como no caso de palavras como *dojo* e *karaokê*. Este estudo contribui para a compreensão dos processos de adaptação fonético-fonológica no português brasileiro, oferecendo insights valiosos para a linguística aplicada e a sociolinguística.

CONCLUSÃO

Este artigo buscou investigar o processo de adaptação fonética de vocábulos de origem japonesa averiguados ao PB, analisando os aspectos articulatórios da produção da fala, com base no Alfabeto Fonético Internacional (IPA). A pesquisa identificou 29 vocábulos amplamente utilizados no cotidiano de falantes do português brasileiro e mapeou sete principais processos de adaptação, incluindo o arredondamento de vogais, a substituição de sibilantes, a nasalização de vogais e a supressão da consoante glotal. Esses processos evidenciam a complexidade das interações linguísticas entre o japonês e o PB, refletindo tanto as características fonéticas e fonológicas das duas línguas quanto a influência de fatores socioculturais de dois povos distintos.

Os resultados obtidos contribuem significativamente para a literatura acadêmica, ampliando a compreensão dos impactos linguísticos decorrentes da imigração japonesa para o Brasil. Além disso, o estudo reforça a importância dos estudos de empréstimos linguísticos e da fonologia contrastiva, áreas que ganham relevância em um mundo cada vez mais globalizado e multicultural. Ao analisar como palavras de origem japonesa são adaptadas ao sistema fonético do português, este trabalho não apenas resgata aspectos históricos e culturais, mas também oferece uma base teórica e metodológica para investigações futuras.

Em síntese, este trabalho demonstra que o contato entre línguas tipologicamente diferentes, como o japonês e o português, resulta em processos complexos e fascinantes de adaptação fonético-fonológica. Espera-se que os achados aqui apresentados inspirem novas investigações e contribuam para o avanço do conhecimento na área da linguística aplicada e dos estudos de contato linguístico.

REFERÊNCIAS

AKAMATSU, Tsutomu. **Japanese phonetics**: Theory and Practice, München: Lincom Europa, 1997.

ASSUNCAO, S. M. Le Brésil et ses autres: Nihonjin, pour une histoire de l'immigration japonaise au Brésil. **REVISTA DE ESTUDOS LITERÁRIOS**, v. 8, p. 379-408, 2018.

BISOL, Leda. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

CRISTÓFARO SILVA, Thaís. **Fonética e Fonologia do Português**: Roteiro de Estudos e Guia de Exercícios. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2019.

GONÇALVES, C. S.; BRESCANCINI, C. R. **Considerações sobre o papel da sociofonética na comparação forense de locutores**, Language and Law / Linguagem e Direito, Vol. 1(2), Cidade do Porto, 2014, p. 67-87.

HASPELMATH, Martin; TADMOR, Uri. **Loanwords in the World's Languages**: A Comparative Handbook, Berlin, New York: 1.ed. De Gruyter Mouton, 2009.

HAUGEN, Einar. **The analysis of linguistic borrowing**. Language, v. 26, n. 2, p. 210-231, 1950.

International Phonetic Association. **Handbook of the International Phonetic Association**. Cambridge University Press, 1999.

KUBOZONO, Haruo. **Handbook of Japanese Phonetics and Phonology**. Berlin, München, Boston: De Gruyter Mouton, 2015.

LABOV, W. **Padrões sociolingüísticos**. Tradução de M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

LABRUNE, Laurence. **The phonology of Japanese**. Oxford, England: Oxford University Press, 2012.

LUIZ, L.; PRADO, Renata. **Fansub e Scanlation: caminhos da cultura pop japonesa na web. As webcomics brasileiras**. 288 ed. Nova Iguaçu: Marsupial Editora LTDA, 2013.

MATRAS, Y. **Review of Loanwords in the world' s languages: A comparative handbook**. Language, 2012.

MANZOLILLO, Vito Cesar de Oliveira. **Dinamicidade lexical: uma abordagem lingüístico-sociológica do empréstimo**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995. Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa.

MCCAWLEY, James D. **The phonological component of a grammar of Japanese**. The Hague: Mouton, 1968.

MOLINA, Daniele Souza. **Empréstimos lingüísticos no campo lexical: a contribuição do português para o léxico da língua inglesa**. Juiz de Fora, MG, 2019-06-15, v. 11, 2010.

ODA, Ernani. Interpretações da “cultura japonesa” e seus reflexos no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** [en linea]. 2011.

OKADA, Hideo. **Japanese in international phonetic association, Handbook of the international phonetic association: A guide to the use of the international phonetic alphabet**. Cambridge University Press, 1999.

PONTES, Valdecy de Oliveira; Coan, Márluce (Org.); CAVALCANTE, S. A. S. (Org.); CARVALHO, H. M. (Org.); ARAUJO, A. A. (Org.). **Sociolingüística: interfaces e aplicações**. 01. ed. São Paulo: Pimenta Cultural, v. 01, p. 154-173, 2024.

RAZKY, Abdelhak et al. **Estudos Geossociolingüísticos do Português Brasileiro**. São Paulo: Pontes, 2017.

RICHTER, Lara Bertazzo; AGOSTINHO, Ana Livia. **Adaptação de empréstimos de origem japonesa no português**: uma análise preliminar. Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, 2017.

ROBERTO, Mikaela. **Fonologia, fonética e ensino**. Guia introdutório; Parábola. 2016.

SATO, C. A. **JAPOPOP: O Poder da Cultura Pop Japonesa**. NSP-HAK-KOSHA, 2007.

SHIBATANI, Masayoshi. **The languages of Japan**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

WEINREICH, Uriel. **Languages in contact**: findings and problems. New York: Linguistic Circle of New York, 1953.

YAMAMURA Kozo. **The Cambridge History of Japan**. NY, Cambridge University Press, 1990.

FONÉTICA E FONOLOGIA NO ENSINO BÁSICO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DOS SONS VOCÁLICOS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Caio Severino Florentino

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Nagiany Santos da Silva

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Franklin Roosevelt Martins de Castro

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

INTRODUÇÃO

A Fonética e a Fonologia, áreas fundamentais para os estudos linguísticos, desempenham um importante papel na compreensão dos sons e das estruturas sonoras das línguas naturais. Nos cursos de Letras, essas disciplinas são lecionadas para fornecer, aos futuros professores de Português, uma base teórica sólida sobre o funcionamento sonoro da língua. Nesse sentido, estes conhecimentos permitem aos educadores desenvolver abordagens que favoreçam a reflexão sobre o funcionamento da língua oral e escrita no contexto educacional.

Um aspecto essencial dessas áreas é a conscientização sobre a diferença entre grafema-fone-fonema, aspecto este que frequentemente gera confusões entre as pessoas, devido ao fato de que não há espaço desta abordagem nas aulas de língua portuguesa nas escolas. Esse conhecimento não apenas favorece o domínio da escrita alfabética, mas também contribui para uma compreensão ampla do sistema fonológico da língua.

Além da relação grafema-fone-fonema, podemos citar outro conhecimento necessário que não nos é ensinado na etapa de alfabetização: o

reconhecimento dos sons vocálicos do Português Brasileiro (doravante, PB). Embora as vogais tenham um papel central no sistema fonológico da língua, sua variedade sonora raramente é explorada na educação básica, o que contribui para dificuldades na leitura e na escrita, especialmente em contextos de variação linguística.

No entanto, o ensino de aspectos relacionados a essas áreas no ensino básico enfrenta alguns desafios, dentre os quais se destaca a falta de familiaridade dos educadores com essas disciplinas, e mesmo quando possuem algum conhecimento teórico, muitos professores encontram dificuldades para relacionar teoria e prática, de forma que favoreça a mobilização dos conteúdos em sala de aula. Também se faz necessário ressaltar que, o trabalho com a fonologia é previsto apenas nos anos iniciais do ensino fundamental, conforme a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

Nesse contexto, este trabalho propõe uma metodologia didática para introduzir o ensino dos sons vocálicos do Português Brasileiro. Dessa maneira, a proposta é direcionada aos anos finais do ensino fundamental, uma etapa de transição, em que os alunos podem resgatar e ampliar conhecimentos prévios dos anos iniciais. O objetivo é abordar aspectos da Fonética e da Fonologia que favoreçam a consciência fonêmica e fonológica, de modo que proporcione o aprimoramento das práticas de leitura, escrita e oralidade.

Fundamenta-se esta pesquisa em autores como Silva (2009), Roberto (2016), Seara (2021), Callou e Leite (2009), que discutem conceitos essenciais de Fonética e Fonologia, bem como em Massini-Cagliari (2016), Madureira e Silva (2017) e Barbosa (2016), que abordam a aplicação desses conhecimentos no ensino de Língua Portuguesa. Pretende-se, assim, contribuir para a formação de alunos mais conscientes das dinâmicas linguísticas e fomentar práticas pedagógicas que valorizem a diversidade sonora e cultural do PB, que ajudará a reduzir o preconceito em sala de aula e nos demais contextos sociais.

METODOLOGIA

Este trabalho se dispõe de uma abordagem qualitativa e utilizou como procedimento a pesquisa bibliográfica que, de acordo com Severino (2013, p. 105), é realizada com base no “registro disponível, decorrente de pes-

quisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados”.

Dessa maneira, foram utilizados materiais bibliográficos de autores que tratam os conceitos básicos da fonética e da fonologia, como Callou e Leite (2009), Silva (2009), Seara (2021), e de textos que abordam sobre a aplicabilidade de ambas as áreas no ensino de língua portuguesa, como Massini-Cagliari (2016), Barbosa (2016) Roberto (2016), Madureira e Silva (2017). Vale ressaltar que estes textos foram estudados na disciplina de Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa, componente curricular do curso de Letras Português da Universidade Federal da Paraíba (UFPB - Campus IV). Sendo assim, aproveitamos o material da disciplina do curso, bem como as discussões realizadas em sala de aula sobre a temática abordada.

Outro ponto importante de se mencionar é que, a proposta didática surgiu a partir de uma atividade avaliativa da disciplina Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa. A atividade avaliativa em questão sugeria a elaboração de um plano de aula sobre a aplicabilidade da Fonética e da Fonologia no ensino de Língua Portuguesa. Nesse sentido, decidimos aprimorar nossa ideia inicial e transformá-la em um estudo mais consistente, com a finalidade de compartilhar com outros pesquisadores da área, futuros educadores e a comunidade acadêmica no geral.

A partir de leitura dos materiais e discussão em torno da temática, optamos por elaborar um plano de oficina que versasse sobre o ensino dos sons vocálicos do PB para as turmas do ensino fundamental. Sabemos que, muitas vezes, passamos pela etapa da alfabetização sem termos conhecimento de todos os sons vocálicos de nossa língua, e a causa disto, conforme menciona Seara (2021), é a falta de conhecimento por parte dos educadores ou a pouca importância que se dá à temática.

Para a elaboração da oficina e dos materiais didáticos, foram realizadas as seguintes etapas: I) seleção de textos que foram estudados na disciplina de Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa; II) estudo teórico sobre o tema, com base nos materiais mencionados anteriormente; e III) sessões de estudo coletivo e discussões, nas quais compartilhamos percepções sobre os textos estudados. Essas etapas foram essenciais para garantir que a oficina estivesse fundamentada teoricamente e alinhada às necessidades que pretendemos atender.

FONÉTICA, FONOLOGIA E OS ESTUDOS FONÉTICO-FONOLÓGICOS

Tanto a Fonética como a Fonoologia são áreas da linguística que estuda os sons da fala humana, entretanto, há uma distinção entre elas no que diz respeito aos seus respectivos objetos de estudo, e cabe a nós contextualizá-las, antes de aprofundarmos as discussões em torno da aplicabilidade dessas áreas no ensino de língua materna.

De acordo com Silva (2009, p. 23), fonética é a “ciência que apresenta os métodos para a descrição, classificação e transcrição dos sons da fala, principalmente aqueles sons utilizados na linguagem humana”. Consoante Silva (2009), Callou e Leite (2009) afirmam que a fonética estuda os sons como entidades físico-articulatórias isoladas, com o intuito de descrever e analisar suas particularidades articulatórias, acústicas e perceptivas. Em outras palavras, podemos afirmar que a fonética estuda os sons da fala como fenômenos físicos: como eles são produzidos, transmitidos e percebidos, e para isto, existem áreas específicas, como a fonética articulatória, a fonética acústica, a fonética perceptiva e a fonética instrumental.

Considerando que toda área científica necessita de um objeto de estudo, com a fonética não é diferente. Sendo assim, a fonética tem como objeto de estudo o fone, os sons da fala humana, que é estudado de maneira descritiva pelos foneticistas. Neste estudo, trataremos sobre fonética articulatória, que tem por base “compreender o estudo da produção dos sons da fala do ponto de vista fisiológico e articulatório” (Silva, 2009, p. 23).

De acordo com Seara (2021, p. 16), as principais tarefas da fonética articulatória são:

- (i) observar se, durante a produção de um som, houve ou não vibração de pregas vocais, definindo se ele foi realizado como sonoro ou surdo, e (ii) descrever o movimento de língua dentro do trato vocal e o movimento dos demais órgãos responsáveis pela produção do som (Seara, 2021, p. 16).

Dessa forma, o que importa para a fonética articulatória é explicar como ocorre a produção dos fones, descrevendo o lugar e modo de arti-

culação e vozeamento. Nesse sentido, para a fonética importa explicar que os sons [b] e [p] são oclusivos e bilabiais e se diferem porque um é sonoro (vozeado) e outro é surdo (desvozeado). Assim, nota-se que, ao pronunciarmos [b] e [p], ocorre a obstrução total da passagem de ar, bem como o toque dos lábios superiores e inferiores, e que [b] é vozeado e [p] é desvozeado, pois, as cordas vocais não vibram no momento da pronúncia.

Segundo Callou e Leite (2009), a fonologia se dedica ao estudo dos sons da fala por uma ótica funcional, como elementos que integram um sistema linguístico determinado. Em outras palavras, podemos afirmar que a fonologia analisa os sons no contexto da língua, entendendo como eles funcionam para diferenciar palavras e organizar o sistema linguístico. Deste modo, diferente da fonética, que se interessa pelo estudo dos sons da língua, a fonologia se preocupará exclusivamente pela função linguística dos sons da fala, e como eles servem para distinguir sentidos.

Assim como a fonética, a fonologia também possui o seu objeto de estudo, que é o fonema, nada mais do que “uma unidade mínima distintiva da língua” (Callou e Leite, 2009, p. 35). De acordo com Madureira e Silva (2017), o fonema é uma unidade, pois é a menor parte fonológica de uma língua; é mínima, pois um fonema não pode ser reduzido a outro; e é distintiva, considerando que um fonema comparado a outro fonema, dentro de uma palavra com ambiente comum, muda o significado. Vejamos o exemplo a seguir, retomando os fonemas [b] e [p]:

Tabela 1 – Transcrição Fonológica

Fonema(s)	Ambiente comum	Palavra formada
/b/	/ata/	bata
/p/	/ata/	pata

Fonte: elaborado pelos próprios autores (2025).

No quadro acima, é possível observar que as palavras “bata” e “pata” possuem o mesmo ambiente comum “/ata/”, e quando são combinadas com os fonemas /b/ e /p/, notamos a diferença que altera o significado de ambos os vocábulos, devido ao valor fonêmico de cada fonema. Sendo assim, a realização fônica em si vai interessar a fonética, enquanto a fonologia interessa a oposição dos sons dentro do contexto de uma língua. Nesse sentido, a fonologia se preocupa então em analisar os fonemas e como eles

são utilizados para distinguir sentidos entre as palavras de uma língua específica, ou seja, o enfoque está na função linguística dos sons da fala.

Nota-se que fonética e fonologia são áreas complementares, pois a análise fonológica depende dos conhecimentos descritivos fornecidos pela fonética. Como argumentam Madureira e Silva (2017), estudar apenas os aspectos fonéticos ou exclusivamente os fonológicos, não resulta em uma compreensão consistente dos sons da linguagem humana, uma vez que ambas as perspectivas se inter-relacionam. Por isso, neste trabalho, adotaremos uma abordagem fonético-fonológica, considerando aspectos de ambas as disciplinas para uma análise mais abrangente.

A produção dos sons requer o uso de partes específicas do corpo que, em conjunto, formam o aparelho fonador. Para compreender melhor a realização dos sons da fala e sua função linguística, é essencial apresentá-lo aos estudantes antes de aprofundarmos nos estudos da fonética e da fonologia, pois ele é responsável pela produção dos sons que serão analisados tanto do ponto de vista fonético quanto fonológico.

Nesse sentido, segundo as autoras Silva (2009) e Seara (2021), o aparelho fonador é composto pelos sistemas respiratório, fonatório e articulatório. O sistema respiratório, formado pelos pulmões, tem como função principal a respiração; o fonatório, localizado na laringe, inclui as cordas vocais; e o articulatório é constituído pela faringe, língua, nariz, dentes e lábios, órgãos associados a ações como mastigar, morder, sentir, cheirar, engolir e sugar. Sendo assim, esses três sistemas compõem o aparelho fonador, “fisiologicamente responsável pela produção dos sons da fala” (Silva, 2003, p. 25).

A compreensão do funcionamento do aparelho fonador está diretamente relacionada ao desenvolvimento da consciência fonológica, pois a percepção e manipulação dos sons da fala dependem do reconhecimento de como eles são produzidos. De acordo com Seara (2021):

A consciência fonológica [...] implica diferentes habilidades e ocorre no nível da consciência da palavra, da consciência silábica e da consciência fonêmica, revelando-se em um processo de maturação nessa ordem. São cinco as habilidades em consciência fonêmica: (1) apagamento de fonemas; (2) combinação de fonemas; (3) identificação ou detecção de fonemas; (4) segmentação (ou análise ou decomposição) de fonemas; e (5) invariância (ou reversão) de fonemas (Seara, 2021, p. 172).

Assim, ao compreender os aspectos articulatórios dos sons, os falantes conseguem refletir sobre a estrutura sonora das palavras e estabelecer relações mais precisas entre fala e escrita. Assim sendo, com base nas referências teóricas apresentadas nesta seção, nota-se que os conhecimentos fonético-fonológicos e o desenvolvimento da consciência fonológica são fundamentais para a aprendizagem da língua. A partir do que foi exposto, apresentaremos, na seção seguinte, uma abordagem para o ensino dos sons vocálicos do Português Brasileiro no ensino fundamental.

OFICINA FONÉTICO-FONOLÓGICA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DOS SONS VOCÁLICOS E DAS VARIAÇÕES REGIONAIS DO PB

Uma das principais motivações que nos levou ao desenvolvimento de tal proposta foi pelo contexto atual em que se encontram os estudantes do ensino básico. A pandemia da Covid-19 trouxe consequências impactantes no cenário educacional, principalmente na realidade das crianças das escolas públicas, as quais não tinham as mesmas condições de progredir com as aulas no ensino remoto, devido à falta de manuseio das plataformas de aula *online*, de *internet*, e, também, a carência de infraestrutura apresentada pelas escolas públicas.

Sendo assim, a estrutura da oficina conta com dois dias de aula, cada uma com 3 horas-aula, a mesma carga horária da aula no ensino básico. No primeiro dia, deve-se partir de uma perspectiva mais teórico-prática, com aula expositiva e dialogada, acompanhada de discussão e atividades que auxiliem o aprendizado sobre os conteúdos apresentados. No segundo dia, deve-se revisar o conteúdo do encontro anterior e discutir-se a importância das vogais na formação das palavras. Por fim, a oficina deve ser finalizada com uma roda de conversa com foco na variação linguística e preconceito linguístico, de modo que os estudantes possam estar cientes desses assuntos e possam intervir em contextos de discriminação.

Entre os objetivos gerais de nossa proposta, destaca-se a importância de compreender e (re)conhecer os sons vocálicos do PB. Esse conhecimento contribui para o desenvolvimento de habilidades como: I) pronúncia, já que identificar as diferenças sutis entre os sons vocálicos favorece uma

articulação mais precisa das palavras; e II) melhor desempenho oral e escrito, uma vez que a identificação clara dos sons vocálicos facilita a correspondência entre fonemas e grafemas. Isso é essencial para evitar confusões ortográficas e aprimorar a fluência na leitura.

Também é importante salientar que, compreender a diversidade das realizações vocálicas no PB é essencial para promover o respeito às diferentes formas de fala presentes no país, pois, os sons vocálicos podem variar de acordo com a região, e com esse conhecimento, somos capazes de reconhecer que a pronúncia de uma pessoa não é errada, mas sim uma manifestação legítima de uma variação linguística. Por exemplo, em salas de aula que reúnem alunos de diferentes regiões, é comum que surjam contrastes linguísticos. Uma criança nordestina que se muda para o sudeste, por exemplo, pode estranhar o dialeto carioca, marcado pelo chiado - [tʃ] e [dʒ] antes do som de [i] - e os sons vocálicos fechados [e] e [o], bastante distinto do modo de falar predominante na Paraíba e regiões vizinhas, que se caracterizam pelas vogais abertas [ɛ] e [ɔ] e pelos sons oclusivos de [t] e [d] antes do som de [i].

Sendo assim, reconhecer e valorizar essas variações é fundamental para criar um ambiente de aprendizado inclusivo e respeitoso. Enquanto professores de língua, é nosso papel ensinar aos alunos que, não há formas certas ou erradas de falar, mas sim variações linguísticas que refletem a diversidade cultural e regional do Brasil. Ao conscientizá-los sobre essas diferenças, promovemos um ambiente de inclusão e respeito às variedades da língua, contribuindo para superar preconceitos linguísticos, que ainda são bastante recorrentes dentro e fora das realidades escolares.

Por meio das aulas expositivas, discussões, atividades e recursos didáticos utilizados nos encontros das oficinas, esperamos que os alunos possam refletir sobre os sons da fala e desenvolver tanto a consciência fonêmica quanto a fonológica. Assim, almeja-se promover o respeito à variedade linguística, além de aprimorar suas habilidades de leitura, escrita e expressão oral.

ENCONTRO I

No primeiro dia da oficina, a aula será iniciada com uma exposição oral a respeito das vogais do PB. De acordo com Silva (2003), as vogais

se caracterizam pela passagem de ar sem interrupção e pela vibração das cordas vocais durante sua emissão, o que as diferencia das consoantes, cuja produção exige a obstrução parcial ou completa da passagem de ar. Além disso, também apresentaremos o aparelho fonador, os diferentes pontos de articulação de cada segmento vocálico e como isso influencia na pronúncia das palavras, acompanhados dos seguintes recursos didáticos: *slides* com o material da aula expositiva, *datashow*, quadro e piloto.

Para auxiliar este momento da aula, também será utilizado, como recurso didático, a plataforma “fonologia.org”, que ilustra o funcionamento do aparelho fonador e a produção dos sons da fala humana. Ao se trabalhar com conceitos da Fonética e da Fonologia no ensino básico, é indispensável apresentar o aparelho fonador aos estudantes de forma didática, pois como argumentam Madureira e Silva (2017), esta apresentação permite que os alunos compreendam como os sons da fala são produzidos, relacionando a teoria à prática e usando o próprio corpo como ferramenta de aprendizado, o que potencializa a percepção e a reflexão sobre a linguagem.

Após a apresentação teórica sobre as vogais, seus sons e o aparelho fonador, será feita a seguinte pergunta aos alunos: “Quantas vogais existem no Português Brasileiro?”. Após ouvirmos as respostas, será explicado que o alfabeto possui cinco letras (grafemas) que representam as vogais que comumente conhecemos: **A, E, I, O** e **U**. No entanto, a língua portuguesa apresenta uma variedade maior de sons vocálicos devido às diferenças de abertura da boca (sons abertos, médios e fechados) e à presença de vogais nasais (quando o ar passa pelas fossas nasais). Assim, enquanto no alfabeto há cinco grafemas vocálicos, na fala podemos identificar doze.

Nesse sentido, será necessário explicar a relação grafema-fone-fonema e apresentar as diferenças entre elas, pois existem “diferenças que precisam ser consideradas e que nos levam a perceber que a relação entre ambas é complexa” (Roberto, 2016, p. 140). O grafema refere-se às letras do alfabeto, que utilizamos na escrita; o fone, que são os sons da fala, os sons que produzimos na performance oral; e o fonema, que é a menor unidade de som da língua, ou seja, é uma representação abstrata dos sons que usamos na fala e que servem para distinguir sentidos de uma palavra. Após a exposição, serão apresentados os doze sons vocálicos do PB, que são divididos em sons orais - [a], [e], [ɛ], [i], [o], [ɔ], [u] - e sons nasais - [ã], [ẽ], [ĩ], [õ] e [ũ].

Após esse momento, realizaremos um exercício prático de pronúncias desses sons vocálicos com os discentes, em que eles deverão pronunciar as vogais de modo coletivo, com o objetivo de aprimorar a percepção e produção dos sons vocálicos do PB, promovendo a diferenciação entre as variações orais e nasais. Através dessa atividade coletiva, espera-se que os alunos desenvolvam maior consciência fonológica, aprendam a articular corretamente os diferentes sons vocálicos e se familiarizem com as nuances de pronúncia, o que contribuirá para uma melhor compreensão e uso da língua na fala e na escrita.

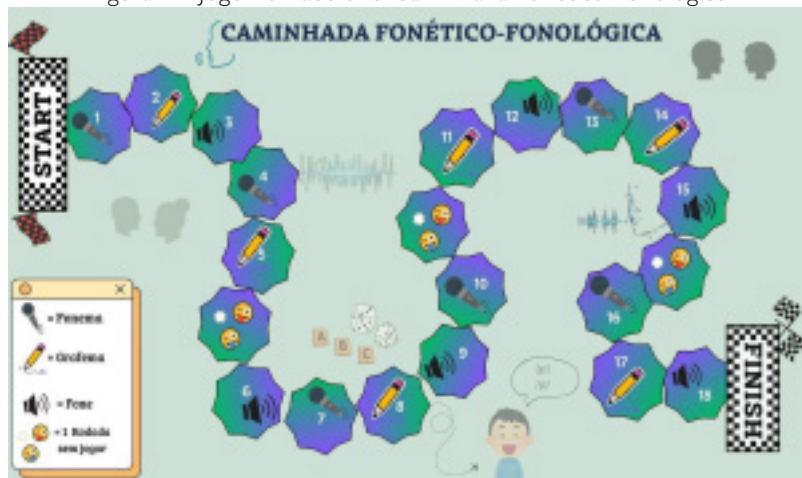
Para finalizar a aula, faremos uma atividade de revisão com foco na ludicidade, pois como é pontuado por Massini-Cagliari et al (2016):

A exploração lúdica do aproveitamento estilístico dos sons da fala, tanto no nível segmental como em termos de prosódia, pode se constituir em riquíssimos recursos de sedução dos alunos ao estudo da língua, adentrando-os a um mundo fantástico, mas quase inexplorado, do ponto de vista didático, embora indispensavelmente presente no nosso dia a dia de usuarios da língua (Massini-Cagliari et al, 2016, p. 17).

Isto é, abordagens de forma lúdica pode ser uma ferramenta que motive os discentes para o ensino da língua e, principalmente, para o estudo dos sons da fala. Dessa maneira, atividades recreativas utilizadas como recursos didáticos podem contribuir para a participação dos estudantes no contexto de ensino e aprendizagem, tendo em vista que a ludicidade torna-se uma opção divertida de aprender e revisar conhecimentos. Sendo assim, o jogo em questão, englobará conhecimentos discutidos sobre as diferenças entre grafema, fone e fonema e, por isso, trata-se de uma atividade de revisão.

Nesse sentido, utilizaremos como recurso didático o jogo de tabuleiro “Caminhada Fonético-Fonológica”, uma adaptação do jogo “Caminhada Mitológica” de Florentino e Dantas (2024). O objetivo desse jogo é proporcionar um aprendizado dinâmico e interativo, pois os autores defendem que é possível aprender enquanto se joga. Assim como no jogo original, adaptamos a proposta utilizando a plataforma digital *Canva* para criar o tabuleiro, que foi impresso em duas cartolinas e fixado em uma superfície de papelão. Abaixo, segue uma imagem ilustrativa do jogo:

Figura 1 - Jogo de Tabuleiro Caminhada Fonético-Fonológico



Fonte: Elaborado pelos próprios autores (2025).

O jogo de tabuleiro é composto por uma trilha com 21 casas, cada uma delas contendo uma figura que representa uma função específica. As ilustrações presentes nas casas são: o lápis, que simboliza o grafema; o alto-falante, que representa os fones, ou seja, os sons concretos que produzimos ao falar; o microfone, que remete ao fonema, a unidade sonora distintiva; e o emoji, que traz uma consequência que compromete o progresso da equipe.

Além do tabuleiro, o jogo conta com 30 cartas, divididas em 3 categorias, cada uma contendo 10 perguntas, sendo elas referentes aos símbolos e funções mencionadas (grafema, fone e fonema). A dinâmica do jogo começa com os alunos sendo divididos em grupos de cinco pessoas. Em seguida, cada grupo escolhe um jogador para lançar o dado, e o jogador que obtiver o maior número define a ordem das jogadas e o grupo que tirar o maior número começa a partida.

Em seguida, o integrante de cada equipe deve jogar o dado para avançar nas casas da trilha. O número que ele tirar no dado determinará a quantidade de casas que ele deverá percorrer. Por exemplo, se o jogador tirar o número cinco, ele avançará cinco casas. Quando o jogador cair em uma casa, ele deverá observar qual símbolo está presente nela e, então, escolher uma carta correspondente a esse símbolo para responder à pergunta. A equipe terá 30 segundos para discutir e responder à questão em conjunto.

Assim, se a equipe cair na casa do tabuleiro que apresenta a ilustração do lápis, deverá responder à pergunta contida na carta, que estará relacionada aos grafemas. Algumas das perguntas possíveis incluem: “Explique por que o ‘h’ em ‘hoje’ não representa um som”; “Quantos grafemas de vogais há na palavra ‘alfândega?’”; e “Cite ao menos três dígrafos que representam um único som na Língua Portuguesa”.

Se a equipe cair em uma casa que apresenta a ilustração de um microfone, deverá responder a perguntas como: “Identifique os fonemas da palavra ‘navio’ e manipule-os para formar outra palavra”; “Quantos fonemas vocálicos existem no Português Brasileiro? Quais são?”; e “Diga duas palavras que são diferenciadas por um único fonema”.

Da mesma forma, se a equipe cair na casa com o símbolo do alto-falante, as perguntas estarão relacionadas aos conhecimentos sobre os fones. Exemplos de perguntas incluem: “Quais são os sons vocálicos que você escuta na palavra ‘amigo?’”; “Quantos sons vocálicos existem no Português Brasileiro? Responda com a pronúncia de cada um deles”; e “Qual é o primeiro som vocálico da palavra ‘morango?’”. Agora, se os jogadores caírem na casa dos emojis, eles terão que ficar uma rodada sem jogar.

Após a resposta da equipe, se estiver correta, o grupo avançará o número de casas indicado pelo dado. Caso a resposta esteja incorreta ou se os jogadores não souberem a resposta, permanecerão na casa em que estão. O grupo que conseguir chegar até o final do tabuleiro será o vencedor.

Dessa forma, o jogo de tabuleiro, como recurso didático-pedagógico, auxiliará na revisão dos conteúdos abordados em sala de aula, proporcionando uma experiência não apenas prazerosa, mas também educativa. Os alunos terão a oportunidade de compartilhar seus conhecimentos por meio das respostas dadas durante a dinâmica em equipe, estimulando as interações sociais e a reflexão sobre os conteúdos discutidos.

É fundamental destacar a importância de engajar os alunos durante as aulas, para que eles participem de forma ativa no processo de aprendizado. Como afirma Freire (2011, p. 47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Por este motivo, optamos por trabalhar esses conceitos fonético-fonológicos por meio de jogos interativos, exercícios práticos e atividades que mobilizem os estudantes a responderem perguntas, visto que estes recursos possibilitam a construção mútua do conhecimento em conjunto

com os estudantes, por meio de interações e dinâmicas lúdicas, coisas que não seriam possíveis com exposição teórica desses conteúdos.

ENCONTRO II

A aula começará com uma revisão dos conteúdos abordados anteriormente. Pretende-se utilizar como recurso didático, um *Quiz* elaborado no *Kahoot!*, uma plataforma de aprendizado baseado em jogos que é comumente utilizada no meio educacional. Dessa maneira, os estudantes terão que se juntar em trio para resolver o questionário, que conterá dez perguntas relacionadas aos conceitos sobre os segmentos vocálicos, os sons vocálicos do PB, o aparelho fonador, e as diferenças entre grafema-fone-fonema.

Dessa maneira, as equipes terão 30 segundos para escolher uma alternativa. Como se trata de um *Quiz* e as questões são de múltipla escolha, serão enfatizadas as respostas corretas após todas as equipes escolherem a alternativa que julgarem correta, uma vez que pretendemos garantir que a revisão seja eficiente para todos e não apenas para aqueles que responderam as alternativas corretas.

Após o momento de revisão, discutiremos a importância das vogais para a formação das palavras, um tópico que torna indispensável a abordagem neste contexto, bem como pontua Seara (2021), quando diz que as vogais constituem o núcleo das sílabas e são importantes na formação das palavras. Em vista disso, também será abordado a respeito dos padrões silábicos (CVC, V, CCV, VV etc.), e mostrado, com exemplos, algumas palavras que correspondem a estes padrões citados, como: sol, amor, praia, ouro, dentre outras. Desse modo, explicar sobre os padrões silábicos e a importância das vogais auxiliará o desenvolvimento da consciência fonológica dos estudantes, que é fundamental para que eles identifiquem os sons das palavras e suas estruturas.

Para encerrar o encontro, será distribuído um texto que narra a uma situação relacionada ao preconceito linguístico no contexto escolar, como mostra a figura 2.

Figura 2 – Texto sobre Preconceito Linguístico

5. Rodrigo veio do sítio para a escola doidinho para aprender e descobrir os segredos que havia no encontro das letras. Leia o diálogo dele com a professora.

- Rodrigo, trouxe os exercícios da semana passada? Perguntou ela, cumprindo a promessa de cobrar.
- Eu truze, mas o di onti eu num consegui...

Nem acabou a frase e dona Marisa berrou:

- Repita: eu trouxe, mas o de ontem não consegui.

Rodrigo repetiu certinho, mas tremendo, vermelho e gaguejando. A sala morria de rir. Rodrigo queria morrer, sumir, virar inseto e voar.

- E por que não conseguiu? - perguntou dona Marisa, furiosa.
- Tive uns problema e num tinha quem mi ensinassi.

(Elias José. *Uma escola aqui eu quero para mim*.
São Paulo, FTD, 1993)

Fonte: Dionísio (2020).

A leitura será realizada de forma compartilhada, seguida por uma roda de conversa para fomentar a reflexão e o debate entre os alunos. Pensamos neste método de encerramento, pois os estudantes podem comentar e se posicionar a respeito do texto durante as discussões. Sendo assim, após a leitura do texto, medaremos a roda de conversa com perguntas como “O que vocês acharam da atitude da professora no texto?”; “Vocês acham que Rodrigo é menos inteligente por não falar de acordo com a norma padrão?”; “Vocês já presenciaram situações em que alguém foi tratado de forma diferente por falar de outro jeito?”. Conforme os alunos compartilharem suas respostas, será explicado que situações como a descrita no texto envolvem preconceito linguístico.

No caso narrado, Rodrigo, cuja fala reflete um dialeto rural, foi discriminado pela professora, que desconsiderou as variações linguísticas e agiu de forma inadequada. Assim, este momento de encerramento ajudará a conscientizar os estudantes sobre a importância de respeitar as variações linguísticas, e atitudes como essa devem constituir nossos objetivos enquanto educadores, uma vez que somos, em parte, responsáveis pela construção do ser cidadão de nossos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, constata-se a importância de abordar, no ensino básico, tópicos relacionados aos conceitos fonético-fonológicos, que frequentemente não são apresentados aos alunos. Muitos alunos não têm contato adequado com questões relacionadas aos sons da fala, como as diferenças entre grafema, fone e fonema, devido à ausência deste conteúdo durante a alfabetização, tampouco nas aulas regulares de Língua Portuguesa. Sendo assim, ao propor uma metodologia didática que introduza o estudo dos sons vocálicos do Português Brasileiro, pretende-se reparar esse *déficit*, de modo que proporcione, aos estudantes, uma base sólida para o desenvolvimento de competências essenciais de leitura, escrita e oralidade.

A partir desta proposta didática, nota-se que o conhecimento em fonética e fonologia é fundamental para os professores de Língua Portuguesa, uma vez que eles tornam-se aptos a aplicarem estratégias pedagógicas que promovem a consciência linguística dos alunos. E, conforme disponível na literatura linguística, tais conhecimentos podem ser utilizados para melhorar o processo de alfabetização, corrigir dificuldades ortográficas, ampliar a compreensão sobre as variações linguísticas, dentre muitas outras possibilidades.

Por fim, espera-se que as discussões e a proposta deste artigo inspirem novas iniciativas na área de ensino de fonética e fonologia. Que mais educadores e pesquisadores se sintam motivados a explorar, adaptar, e até mesmo criar suas próprias ideias, para que possamos promover a construção de conhecimentos que contribuam para a formação integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Juliana Bertucci. **Ensino de português e linguística: teoria e prática.** Org. por: ABREU, Antônio Suárez; SPERANÇA-CRISCUOLO, Ana Carolina. São Paulo: Contexto, 2016.

CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne de Freitas. **Iniciação à Fonética e à Fonologia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009.

DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org). **Livro didático de português**: múltiplos olhares. Campina Grande: EDUEFCG, 2020.

FLORENTINO, Caio Severino; DANTAS, Michelle Bianca Silva. **Aprendendo Mitologia Grega por meio da Ludicidade em Sala de Aula**: Ações Desenvolvidas no Âmbito do Programa de Apoio às Licenciaturas - PROLICEN. In: III Encontro Nacional de Letras no Litoral Norte da Paraíba - ELLIN-PB, 2024, Mamanguape-PB, 2024. ISBN 978-65-5465-093-9. Disponível em: <https://eventos.congresse.me/ellin/resumos/31163.pdf?version=original>. Acesso em: 16 de Jan/2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

MADUREIRA, André Luiz Gaspari; SILVA, Fabrício Oliveira da. **Fonética e Fonologia na docência**: contribuições para o processo de ensino e de aprendizagem da linguagem. Educação em Foco, ano 20, n. 31 - mai/ago. 2017 - p. 73-94.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. **Ensino de português e linguística**: teoria e prática. Org. por: ABREU, Antônio Suárez; SPERANÇA-CRISCUOLO, Ana Carolina. São Paulo: Contexto, 2016.

ROBERTO, Mikaela. **Fonologia, Fonética e Ensino**: Guia Introdutório. São Paulo: Parábola, 2016.

SEARA, Izabel Christine; NUNES, Vanessa Gonzaga; LAZZAROTTO-VOLCÃO, Cristiane. **Para conhecer Fonética e Fonologia do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Thaís Cristófar. **Fonética e Fonologia do Português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 2009.

TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA (LI): PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES EM ESCOLAS PÚBLICAS DO PARANÁ

Jaqueline Mayumi Ikeda Loureiro
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Josimayre Novelli
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

INTRODUÇÃO

A integração de tecnologias digitais no contexto educacional tem sido um tema de crescente relevância nas últimas décadas, especialmente no ensino de línguas estrangeiras. No entanto, foi a pandemia da COVID-19, declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020, que catalisou transformações sem precedentes nas práticas pedagógicas e nas percepções docentes sobre o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no processo de ensino e aprendizagem.

O cenário pandêmico impôs a necessidade de adaptação imediata das práticas educacionais, com a implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) como alternativa para garantir a continuidade do processo educativo. Essa transição abrupta do ensino presencial para o remoto evidenciou tanto potencialidades quanto fragilidades dos sistemas educacionais, especialmente no que tange à incorporação de tecnologias digitais nas práticas pedagógicas.

Nesse contexto, este capítulo apresenta os resultados de uma pesquisa que investigou as percepções de professores da educação básica pública sobre o uso de TDIC no ensino de língua inglesa e as transformações em

suas práticas docentes ao longo de três períodos distintos: pré-pandemia (antes de 2020), pandemia (2020-2022) e pós-pandemia (a partir de 2022). O estudo foi realizado com vinte professores de LI distribuídos em 14 escolas públicas vinculadas a um Núcleo Regional de Educação localizado no noroeste do estado do Paraná.

A relevância deste estudo reside em sua abordagem longitudinal, que permite compreender como as percepções e práticas docentes relacionadas ao uso de TDIC no ensino de LI evoluíram ao longo desses três períodos, oferecendo reflexões significativas sobre as transformações ocorridas e suas implicações para o futuro da educação linguística mediada por tecnologias digitais.

O objetivo central deste capítulo é analisar as percepções dos professores sobre o uso de TDIC no ensino de LI e as ressignificações de suas práticas docentes nos contextos pré, durante e pós-pandemia. Especificamente, busca-se: (1) conhecer as perspectivas dos professores sobre o uso das TDIC e como estas se desenvolveram ao longo dos três períodos; (2) identificar novas práticas voltadas ao processo de ensino e aprendizagem de LI no contexto do ERE e o uso das tecnologias; e (3) investigar as metodologias utilizadas e/ou desenvolvidas durante o período pandêmico e sua continuidade no período pós-pandêmico.

Para fundamentar a discussão, o capítulo apresenta inicialmente uma reflexão teórica sobre as transformações tecnológicas ao longo dos séculos, os conceitos de TDIC e seu impacto na educação, com ênfase no ensino de LI. Em seguida, descreve a metodologia utilizada na pesquisa, caracterizada como um estudo de caso qualitativo com abordagem interpretativista. A análise dos dados é organizada em três seções principais, correspondentes aos períodos pré-pandemia, pandemia e pós-pandemia, seguidas por uma discussão sobre os desafios enfrentados pelos docentes, as metodologias desenvolvidas e as possibilidades para o ensino de LI mediado por tecnologia.

As reflexões apresentadas neste capítulo contribuem para o entendimento das transformações no ensino de línguas estrangeiras em contextos tecnológicos e oferecem subsídios para políticas educacionais que promovam a formação continuada de professores e o uso adequado das TDIC no ensino, visando uma educação mais inclusiva, crítica e alinhada às demandas da sociedade contemporânea.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

TECNOLOGIA: TRANSFORMAÇÕES E DESAFIOS AO LONGO DOS SÉCULOS

Para compreender o papel das tecnologias digitais no ensino contemporâneo, é fundamental analisar o desenvolvimento tecnológico ao longo da história e seus impactos nas diversas esferas sociais, incluindo a educação. As transformações tecnológicas sempre provocaram mudanças significativas na sociedade, alterando não apenas processos produtivos, mas também formas de comunicação, interação e construção de conhecimento.

Uma analogia pertinente para compreender o impacto das tecnologias digitais na educação atual é a invenção da máquina impressora no século XVI. Esta inovação revolucionou a disseminação do conhecimento, acelerando o fluxo de informações e transformando profundamente o panorama cultural e social da época. Como observa Burke (2002), o processo de inovação tecnológica frequentemente resulta em uma “destruição criativa”, gerando tanto benefícios quanto desafios para diferentes segmentos da sociedade.

Assim como a imprensa modificou as formas de acesso e distribuição do conhecimento, as tecnologias digitais contemporâneas estão reconfigurando os processos educacionais, especialmente no ensino de línguas estrangeiras. No entanto, é importante reconhecer que, assim como ocorreu com a imprensa, a integração de novas tecnologias no contexto educacional não é um processo uniforme ou isento de contradições. Diferentes grupos sociais têm acesso desigual a essas tecnologias, e sua implementação efetiva depende de múltiplos fatores, incluindo políticas públicas, formação docente e infraestrutura adequada.

TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) NO ENSINO DE LÍNGUAS

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) referem-se ao conjunto de recursos tecnológicos que integram funcionalidades de computação, comunicação e informação, possibilitando a pro-

dução, o armazenamento e a transmissão de dados em formato digital. Diferentemente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), que abrangem um espectro mais amplo, incluindo tecnologias analógicas, as TDIC são especificamente digitais, caracterizando-se pela convergência de mídias e pela interatividade (Kenski, 2012). Essa natureza digital e interativa abre novas perspectivas para o processo de ensino-aprendizagem.

No contexto educacional, as TDIC englobam uma variedade de dispositivos, como computadores, *tablets* e *smartphones*, bem como uma miríade de aplicativos, plataformas de aprendizagem, redes sociais e outros recursos digitais que podem ser mobilizados para fins pedagógicos. Conforme aponta Moran (2013), esses recursos não são meros transmissores de informação, mas podem mediar novas formas de interação entre professores e alunos, ampliando significativamente as possibilidades de acesso à informação, de colaboração e de construção do conhecimento. A capacidade das TDIC de conectar pessoas e ideias, independentemente de barreiras geográficas, alinha-se com o conceito de cibercultura de Lévy (1999), que descreve o ciberespaço como um novo meio de comunicação, sociabilidade e aprendizado.

A integração das TDIC no contexto educacional tem sido objeto de crescente interesse e debate nas últimas décadas. Autores como Moran (2007; 2020; 2022) destacam o potencial transformador dessas tecnologias para os processos de ensino e aprendizagem, enfatizando sua capacidade de promover experiências educacionais mais dinâmicas, interativas e personalizadas.

No entanto, a mera presença de recursos tecnológicos nas escolas não garante sua efetiva integração às práticas pedagógicas. Como alertam Campos e Lastória (2020), existe o risco da “semiformação”, onde a dependência excessiva de recursos tecnológicos pode levar a uma aprendizagem superficial. Portanto, é fundamental que a tecnologia seja integrada de maneira intencional e criteriosa, com o objetivo de fortalecer o pensamento crítico e a autonomia dos alunos no processo de aprendizagem.

A pandemia da COVID-19 acelerou significativamente a implementação de práticas educacionais mediadas por tecnologia, mas também evidenciou a falta de preparo das instituições e dos professores para lidar com o ensino remoto de forma significativa. Moran (2020) argumenta que, apesar dos desafios, a crise proporcionou uma oportunidade única para repensar

e transformar a educação, integrando de forma mais significativa as tecnologias digitais nas práticas pedagógicas.

Os estudos realizados durante a pandemia, como os de Daniel (2020) e da própria UNICEF (2020), indicaram que a falta de acesso a dispositivos e conexão à internet de qualidade prejudicou a aprendizagem de muitos alunos, exacerbando as desigualdades educacionais. Professores tiveram que se adaptar rapidamente a novas metodologias e ferramentas, muitas vezes sem o treinamento ou suporte necessário, evidenciando a necessidade de políticas públicas que promovam a inclusão digital e a capacitação docente contínua.

No ensino de línguas, especificamente no contexto de língua inglesa (LI), as TDIC oferecem possibilidades particularmente promissoras, uma vez que permitem a criação de ambientes de aprendizagem mais autênticos e contextualizados. O conhecimento de línguas estrangeiras é fundamental para a participação ativa na sociedade contemporânea, cada vez mais marcada pela informatização e pela globalização, conforme já apontavam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1998).

Os documentos orientadores da educação brasileira, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (Brasil, 1999), as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) para o Ensino Médio, especificamente na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Brasil, 2002), e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), também na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Brasil, 2006), reconhecem a importância das tecnologias digitais para o ensino de línguas estrangeiras e oferecem diretrizes para sua integração nas práticas pedagógicas.

Os PCN+ (Brasil, 2002) enfatizam que o uso de tecnologias no ensino de línguas estrangeiras deve ir além da mera reprodução de exercícios programados, promovendo o envolvimento discursivo dos alunos e o desenvolvimento de competências comunicativas. Este documento destaca que a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, incluindo a Língua Estrangeira Moderna e a Informática (precursora da discussão sobre TDIC), deve visar à formação de um aluno capaz de “saber se informar, comunicar-se, argumentar, compreender e agir” (Brasil, 2002, p. 8). Para a Língua Estrangeira Moderna, os PCN+ (Brasil, 2002) propõem que o ensino foque no desenvolvimento da competência comunicativa, utilizando materiais

autênticos e explorando as tecnologias como ferramentas de acesso à informação e comunicação intercultural. A informática, por sua vez, é apresentada não apenas como ferramenta, mas como área de conhecimento que necessita ser integrada ao currículo, capacitando os alunos a usar as tecnologias de forma crítica e criativa.

Posteriormente, as OCEM (Brasil, 2006) reforçaram essa perspectiva, salientando o papel educacional do ensino de Línguas Estrangeiras na formação para a cidadania e na compreensão crítica das relações entre o global e o local. As OCEM (Brasil, 2006, p. 88) destacam que o ensino de LE é essencial para “o acesso a outras culturas e a diferentes formas de pensar o mundo”. A noção de letramento é central, buscando o desenvolvimento de práticas sociais de leitura e escrita na LE. Embora não utilizem o termo TDIC de forma proeminente, as OCEM (Brasil, 2006) mostram a relevância das tecnologias ao discutir o acesso à informação, a comunicação em contextos globais e a necessidade de lidar com múltiplas linguagens e mídias, fomentando um letramento que contemple o digital.

Nesse sentido, as TDIC podem contribuir para o ensino de LI ao proporcionar:

1. Acesso a materiais em LI, como textos, áudios e vídeo, promovendo uma imersão na cultura-alvo (Kenski, 2012).

2. Oportunidades de interação com falantes de inglês de diferentes partes do mundo, por meio de plataformas de comunicação *on-line*, o que corrobora a visão de Lévy (1999) sobre o ciberespaço como um novo ambiente de comunicação e sociabilidade.

3. Ferramentas para a prática das quatro habilidades linguísticas (compreensão oral, produção oral, compreensão escrita e produção escrita) de forma integrada e contextualizada, como defendido por Moran (2013) ao discutir a integração de tecnologias em pedagogias ativas.

4. Recursos para a personalização do ensino, atendendo às necessidades e interesses específicos dos alunos, permitindo trilhas de aprendizagem individualizadas.

5. Ambientes virtuais de aprendizagem que promovem a autonomia e o protagonismo dos estudantes, incentivando a aprendizagem colaborativa e a construção do conhecimento (Moran, 2013).

No entanto, a integração das TDIC no ensino de LI também apresenta desafios significativos. Kenski (2012, p. 48-49) já alertava para a necessidade

de que o profissional da educação “tenha tempo e oportunidades de familiarização com as novas tecnologias educativas, suas possibilidades e seus limites, para que, na prática, faça escolhas conscientes”. Outros desafios incluem a disponibilidade de infraestrutura tecnológica adequada nas escolas e a seleção criteriosa de recursos digitais que sejam alinhados aos objetivos pedagógicos e às necessidades dos alunos, evitando uma mera transposição de práticas tradicionais para o meio digital (Moran, 2000).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) reforça a importância da integração das tecnologias digitais no ensino de línguas estrangeiras, destacando a necessidade de desenvolver competências para o uso crítico e reflexivo dessas tecnologias. O documento enfatiza que o ensino de LI deve proporcionar aos alunos oportunidades de interação com diferentes semioses e linguagens, ampliando suas possibilidades de comunicação e expressão em um mundo cada vez mais globalizado e digital (Brasil, 2018).

Durante a pandemia da COVID-19, a relevância da BNCC e das discussões sobre TDIC tornou-se ainda mais evidente, com a implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Contudo, como ressaltado por Pinto (2005) e confirmado pela pesquisa de mestrado realizada durante a pandemia, a desigualdade no acesso a recursos digitais e à conectividade acentuou-se, revelando um abismo socioeducacional. A experiência do ERE reforçou a urgência de investimentos em infraestrutura tecnológica nas escolas e na formação continuada de professores, para que possam integrar as TDIC em suas práticas pedagógicas, não apenas em situações de emergência, mas como parte integrante do processo educativo. Essa transição também destacou a importância de uma abordagem educativa que prepare os alunos para um mundo cada vez mais digital e interconectado, conforme preconizado pela própria BNCC (Brasil, 2018) e discutido por autores como Nóvoa (2017) ao refletir sobre as transformações na profissão docente.

POTENCIALIDADES DAS TDIC NO ENSINO DE LÍNGUAS

As TDIC descortinam um vasto leque de potencialidades para o ensino de línguas. Moran (2013) destaca como as tecnologias podem enriquecer as práticas pedagógicas, tornando-as mais interativas, personalizadas e conec-

tadas com o mundo. No ensino de línguas, isso se traduz no acesso facilitado a materiais autênticos (vídeos, *podcasts*, notícias, músicas) que expõem os aprendizes à língua em seu contexto real de uso, promovendo uma imersão cultural e linguística mais rica (Kenski, 2012). Plataformas *on-line* e aplicativos permitem a interação com falantes nativos ou outros aprendizes ao redor do mundo, rompendo as barreiras físicas da sala de aula e fomentando a comunicação intercultural, um aspecto central na cibercultura descrita por Lévy (1999). Ferramentas de autoria, como *blogs*, *wikis* e editores de vídeo, capacitam os alunos a se tornarem produtores de conteúdo na língua estrangeira, desenvolvendo não apenas as habilidades linguísticas, mas também a criatividade e o pensamento crítico.

A personalização do ensino é outra grande promessa, com recursos adaptativos que respeitam o ritmo e as necessidades individuais de cada aluno, oferecendo atividades e feedbacks customizados. Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) podem promover a autonomia do estudante, que assume um papel mais ativo na gestão de seu aprendizado, e a colaboração, através de fóruns de discussão e projetos em grupo (Moran, 2013).

FRAGILIDADES E DESAFIOS NA INTEGRAÇÃO DAS TDIC

Apesar das inúmeras potencialidades, a integração das TDIC no ensino de línguas não está isenta de fragilidades e desafios. Um dos principais obstáculos reside na formação de professores. Como aponta Nóvoa (2017), a profissão docente está em constante transformação, e a apropriação pedagógica das TDIC exige mais do que o simples domínio técnico das ferramentas; requer uma reflexão crítica sobre como essas tecnologias podem, de fato, qualificar o processo de ensino-aprendizagem. Kenski (2012) já ressaltava a necessidade de tempo e oportunidades para que os educadores se familiarizem com as tecnologias, compreendam suas possibilidades e limites, e façam escolhas pedagógicas conscientes.

A infraestrutura tecnológica inadequada em muitas escolas brasileiras (falta de computadores, internet de baixa qualidade, ausência de suporte técnico) continua sendo uma barreira significativa. A pandemia de COVID-19, ao impor o Ensino Remoto Emergencial, exacerbou a desigualdade digital, como já alertava Pinto (2005) sobre o impacto das tecnologias

na subjetividade e nas relações sociais, evidenciando que o acesso universal e equitativo às TDIC ainda é uma meta distante.

Outra fragilidade reside na tentativa de utilizar as TDIC apenas para reproduzir modelos pedagógicos tradicionais, sem explorar seu potencial transformador. A simples digitalização de materiais ou a transposição de aulas expositivas para o ambiente *on-line* pouco contribuem para a inovação pedagógica (Moran, 2000). É preciso superar a visão instrumentalista da tecnologia e pensá-la como um elemento que pode reconfigurar as relações de ensino e aprendizagem, promovendo metodologias ativas e o protagonismo do aluno.

A seleção criteriosa de recursos digitais também é um desafio. A abundância de informações e ferramentas disponíveis na internet exige do professor um olhar crítico para identificar materiais de qualidade, adequados aos objetivos pedagógicos e à faixa etária dos alunos, e que promovam uma reflexão sobre as questões éticas e de segurança no ambiente digital.

Ademais, a própria natureza da interação mediada por tecnologias pode apresentar fragilidades, como a superficialidade nas relações, a dificuldade em garantir o engajamento de todos os alunos e a necessidade de desenvolver novas formas de avaliação que contemplem as aprendizagens construídas nesses ambientes.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa caracterizou-se como um estudo de caso de natureza qualitativa e epistemologia interpretativista. A escolha por essa abordagem metodológica justifica-se pela natureza do objeto de estudo, que busca compreender as percepções de professores sobre o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ensino de LI e as transformações em suas práticas docentes ao longo de diferentes períodos.

A perspectiva teórica e a unidade de análise se pautaram no comportamento e na ação, conforme Cohen, Manion e Morrison (2010), visto que a ação provém do comportamento junto ao resultado. Nesse caso, a ação foi contextual, já que o significado foi construído no contexto inserido por meio das análises das respostas geradas pelo questionário.

A pesquisa qualitativa, segundo Denzin e Lincoln (2006), envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que os pesquisadores

estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. Nesse sentido, a abordagem qualitativa mostrou-se adequada para investigar as percepções dos professores sobre o uso das TDIC no ensino de LI, uma vez que permitiu captar os significados atribuídos pelos docentes às suas experiências e práticas pedagógicas.

A epistemologia interpretativista, por sua vez, parte do pressuposto de que a realidade é socialmente construída e que o conhecimento é resultado da interpretação dos significados que os sujeitos atribuem aos fenômenos. Nessa perspectiva, buscou-se compreender as percepções dos professores a partir de suas próprias narrativas e experiências, considerando o contexto social, cultural e histórico em que estão inseridos.

CONTEXTO E PARTICIPANTES

A pesquisa foi realizada com 20 professores de LI distribuídos em 14 escolas públicas vinculadas a um Núcleo Regional de Educação localizado no noroeste do estado do Paraná. A seleção dos participantes seguiu critérios de conveniência e acessibilidade, considerando a disponibilidade dos professores e a autorização das escolas e da Secretaria de Estado da Educação (SEED) para a realização da pesquisa.

Os participantes apresentavam perfis diversificados em termos de formação acadêmica, tempo de atuação na área e contextos de trabalho. A maioria possuía formação em Letras (Português/Inglês) e especialização em áreas relacionadas ao ensino de línguas. O tempo de atuação como professores de LI variava entre 1 e mais de 20 anos, o que permitiu captar diferentes perspectivas e experiências em relação ao uso das TDIC no ensino.

Quanto aos contextos de atuação, os participantes lecionavam em diferentes níveis da educação básica, incluindo ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos. Alguns também atuavam em outros contextos, como escolas particulares e cursos de idiomas, o que enriqueceu a diversidade de experiências e percepções analisadas na pesquisa.

INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a geração de dados, foi utilizado um questionário dissertativo com

perguntas estruturadas, elaborado na plataforma *Google Forms*. O questionário foi dividido em duas partes: a primeira destinada a traçar o perfil dos participantes e a segunda focada nas percepções dos professores sobre o uso das TDIC no ensino de LI nos períodos pré, durante e pós-pandemia.

Quadro 1 - Questionário - Parte 1 (perfil do participante)

Questionário - Parte 1 (perfil do participante)

1. Aceita a participação na pesquisa?
2. Qual o seu gênero?
3. Qual a sua idade?
4. Qual sua graduação no ensino superior? Em que ano se graduou?
5. Quais outros cursos de inglês você concluiu?
6. Você possui pós-graduação?
7. Há quantos anos você leciona na educação básica pública?
8. Para qual (ais) turma(s) você leciona?
9. Você leciona em dupla licenciatura? Se sim, indique qual(is).
10. Em quais outros contextos de ensino você leciona e/ou já lecionou?

Fonte: as autoras.

Quadro 2 - Questionário - Parte 2

Questionário - Parte 2

1. Atualmente, você faz uso de ferramentas digitais em suas aulas?
2. Antes da pandemia da COVID-19, você utilizava ferramentas digitais em suas aulas?
3. Durante a pandemia da COVID-19, você se sentiu preparado(a) utilizando ferramentas digitais em sala de aula?
4. Em sua concepção, como você define tecnologias digitais da informação e comunicação (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC))?
5. Quais recursos digitais e/ou ferramentas tecnológicas, se alguma, você utilizava em suas práticas docentes para ensinar LI em cenário de pré-pandemia? De que forma foram trabalhadas as atividades usando tecnologia? Cite alguns exemplos.
6. Quais recursos digitais e/ou ferramentas tecnológicas você utilizou em suas práticas docentes para ensinar LI em cenário de pandemia da Covid-19? De que forma foram trabalhadas as atividades usando tecnologia? Cite alguns exemplos.
7. Quais recursos digitais e/ou ferramentas tecnológicas, se alguma, você tem utilizado em suas práticas docentes para ensinar LI em cenário de pós-pandemia? De que forma estão sendo trabalhadas as atividades usando tecnologia? Cite alguns exemplos.
8. Como você avalia o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no processo de ensino de LI? Quais suas potencialidades e/ou fragilidades? Comente.
9. Considerando as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e/ou ferramentas tecnológicas, caso tenham sido utilizadas em suas práticas, comente sobre os objetivos que justifiquem seu uso no ensino de LI.
10. Como você avalia a participação dos estudantes no processo de ensino utilizando as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e/ou ferramentas tecnológicas? Relate.
11. Considerando as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e/ou ferramentas tecnológicas, caso tenham sido utilizadas em suas práticas (pré-pandemia, pandemia, pós-pandemia), relate os desafios encontrados, se algum, durante esse momento e quais foram suas implicações.
12. Cite as metodologias de ensino aliadas às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e/ou ferramentas tecnológicas que você utilizou/têm utilizado em suas práticas pedagógicas.
13. Considerando o cenário pós-pandemia da Covid-19, como você avalia o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e/ou ferramentas tecnológicas no ensino de LI?
14. De forma geral, como você avalia o uso da tecnologia em sala de aula no seu processo de formação continuada como professor(a) de LI?

Fonte: As autoras.

O processo de participação respeitou condutas éticas e burocráticas estabelecidas pela SEED. Inicialmente, a pesquisadora enviou convites para as escolas, explicando o propósito da pesquisa e solicitando a participação dos professores de LI. A aceitação da participação foi formalizada pela direção das escolas através do preenchimento da documentação de aceitação. Após a validação do aceite das escolas por parte da SEED, o questionário

foi enviado via e-mail para a secretaria, que o repassou às escolas participantes. As escolas, por sua vez, distribuíram o questionário aos professores de LI.

As perguntas do questionário foram elaboradas de forma a captar as percepções dos professores sobre diferentes aspectos relacionados ao uso das TDIC no ensino de LI, incluindo:

1. Definição e compreensão das TDIC;
2. Práticas docentes nos períodos pré, durante e pós-pandemia;
3. Avaliação sobre o uso das TDIC no ensino de língua inglesa;
4. Objetivos pedagógicos associados ao uso das TDIC;
5. Participação dos estudantes nas atividades mediadas por TDIC;
6. Desafios enfrentados na implementação das TDIC;
7. Metodologias utilizadas no ensino mediado por tecnologias digitais;
8. Formação continuada para o uso das TDIC.

A análise dos dados seguiu uma abordagem interpretativa, buscando identificar padrões, tendências e significados nas respostas dos participantes. Foram estabelecidas categorias analíticas a partir das respostas, que permitiram organizar e interpretar os dados de forma sistemática e coerente.

PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O USO DE TDIC NO ENSINO DE LI

PERÍODO PRÉ-PANDEMIA: PRÁTICAS E PERCEPÇÕES

No período anterior à pandemia da COVID-19, as percepções dos professores sobre o uso das TDIC no ensino de LI revelavam uma utilização ainda limitada e complementar às práticas pedagógicas tradicionais. A análise das respostas dos participantes indicou que, embora reconhecessem a importância das tecnologias digitais para o ensino de línguas, muitos professores as utilizavam de forma pontual e não sistemática.

As práticas mais comuns relatadas pelos docentes incluíam o uso de recursos audiovisuais, como vídeos e músicas, para complementar as aulas presenciais. Alguns professores também mencionaram a utilização de laboratórios de informática para atividades específicas, como pesquisas na internet e jogos educativos. No entanto, essas práticas geralmente não estavam

integradas de forma orgânica ao planejamento pedagógico, sendo muitas vezes tratadas como atividades extras ou complementares.

Um dos participantes (P7) relatou: “Antes da pandemia, eu usava tecnologia de forma bem básica, principalmente para passar vídeos e músicas em inglês. Às vezes levava os alunos ao laboratório de informática para fazer alguma pesquisa, mas não era algo frequente ou muito planejado”.

Os principais fatores que limitavam o uso das TDIC no período pré-pandêmico, segundo os professores, eram a falta de infraestrutura adequada nas escolas, a insuficiente formação docente para o uso pedagógico das tecnologias digitais e a ausência de políticas educacionais que incentivassem e orientassem a integração das TDIC nas práticas de ensino.

Outro aspecto relevante identificado nas respostas dos participantes foi a percepção de que as tecnologias digitais, embora potencialmente úteis, não eram essenciais para o processo de ensino e aprendizagem de LI. Muitos professores as viam como ferramentas complementares, que poderiam tornar as aulas mais atrativas, mas não necessariamente mais eficazes em termos pedagógicos.

Como destacou um dos participantes (P12): “Eu via as tecnologias como algo interessante, que poderia motivar os alunos, mas não achava que eram fundamentais para o ensino de inglês. Acreditava que as metodologias tradicionais, com livro didático e quadro, eram suficientes para um bom aprendizado”.

Essa percepção refletia uma visão ainda instrumental das TDIC, que não considerava plenamente seu potencial transformador para os processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. No entanto, é importante ressaltar que alguns professores já demonstravam uma visão mais avançada sobre o uso das tecnologias digitais, buscando integrá-las de forma mais significativa em suas práticas pedagógicas.

PERÍODO PANDÊMICO: ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE) E ADAPTAÇÕES

A pandemia da COVID-19 e a consequente implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) provocaram uma transformação radical nas práticas docentes e nas percepções dos professores sobre o uso das TDIC no ensino de LI. De um momento para outro, as tecnologias digitais deixa-

ram de ser recursos complementares para se tornarem o principal meio de interação entre professores e alunos, exigindo adaptações rápidas e significativas nas práticas pedagógicas.

Os relatos dos participantes evidenciaram os desafios enfrentados nesse período de transição abrupta. Muitos professores mencionaram a falta de preparação para o ensino remoto e as dificuldades iniciais em adaptar suas metodologias para o ambiente virtual. Como destacou um dos participantes (P3): “Foi um choque no início. Eu não tinha experiência com aulas online e tive que aprender tudo muito rapidamente. Nos primeiros meses, foi mais tentativa e erro do que qualquer outra coisa”.

Apesar dos desafios, os professores relataram um intenso processo de aprendizagem e adaptação durante o período pandêmico. Muitos buscaram formação por conta própria, participando de cursos online, webinars e grupos de discussão sobre o uso de tecnologias no ensino. Outros contaram com o apoio das escolas e da Secretaria de Educação, que ofereceram capacitação e suporte técnico para a implementação do ERE.

As práticas pedagógicas durante a pandemia foram marcadas pela utilização de diversas plataformas e ferramentas digitais, como *Google Classroom*, *Google Meet*, *Zoom*, *WhatsApp*, entre outras. Os professores relataram a criação de materiais digitais, como apresentações em *PowerPoint*, vídeos explicativos, podcasts e atividades interativas, para substituir as aulas presenciais.

Um aspecto interessante observado nas respostas dos participantes foi a diversificação das estratégias de ensino durante o período pandêmico. Muitos professores experimentaram novas abordagens metodológicas, como a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em projetos e a gamificação, buscando manter o engajamento dos alunos no ambiente virtual.

Como relatou um dos participantes (P15): “Durante a pandemia, tive que reinventar completamente minha forma de ensinar. Comecei a usar jogos online, quizzes, vídeos interativos e outras ferramentas que nunca tinha usado antes. Percebi que algumas dessas estratégias funcionavam muito bem e mantinham os alunos interessados, mesmo à distância”.

No entanto, os professores também destacaram os desafios enfrentados durante o ERE, como a dificuldade de acesso dos alunos a dispositivos e internet de qualidade, a baixa participação e engajamento de alguns estu-

dantes, a sobrecarga de trabalho docente e as limitações das plataformas digitais para o ensino de habilidades específicas da LI, como a produção oral.

Apesar desses desafios, a maioria dos participantes reconheceu que o período pandêmico proporcionou um aprendizado significativo sobre o uso das TDIC no ensino de LI, levando a uma transformação em suas percepções sobre o papel das tecnologias digitais na educação.

PERÍODO PÓS-PANDEMIA: RESSIGNIFICAÇÕES E NOVAS PRÁTICAS

Com o retorno gradual às atividades presenciais no período pós-pandêmico, os professores relataram uma ressignificação de suas práticas docentes e percepções sobre o uso das TDIC no ensino de LI. A experiência adquirida durante o ERE influenciou significativamente a forma como os docentes passaram a integrar as tecnologias digitais em suas aulas presenciais.

Um dos aspectos mais evidentes nas respostas dos participantes foi a incorporação permanente de recursos e estratégias digitais que se mostraram eficazes durante a pandemia. Muitos professores relataram que continuaram utilizando plataformas como Google Classroom para disponibilizar materiais complementares, propor atividades extraclasse e manter a comunicação com os alunos fora do ambiente escolar.

Como destacou um dos participantes (P9): “Depois da pandemia, não consigo mais imaginar minhas aulas sem o apoio das tecnologias digitais. Continuo usando o Google Classroom para compartilhar materiais e propor atividades, mesmo nas aulas presenciais. Também incorporei o uso de aplicativos e jogos online que conheci durante o ensino remoto”.

Outro aspecto relevante observado nas respostas foi a mudança na percepção dos professores sobre o papel das TDIC no ensino de LI. Se antes da pandemia muitos as viam como recursos complementares, no período pós-pandêmico passaram a considerá-las como elementos integrantes e essenciais do processo de ensino e aprendizagem.

Um dos participantes (P18) relatou: “Antes da pandemia, eu via a tecnologia como algo extra, que poderia ou não ser usado nas aulas. Agora, vejo que ela é parte fundamental do ensino de inglês, especialmente considerando que estamos preparando os alunos para um mundo cada vez mais digital e globalizado”.

Os professores também destacaram a importância da formação continuada para o uso pedagógico das TDIC, reconhecendo que a experiência durante a pandemia evidenciou a necessidade de desenvolvimento constante de competências digitais. Muitos relataram que continuaram buscando capacitação nessa área, participando de cursos, workshops e grupos de discussão sobre o uso de tecnologias no ensino de línguas.

No entanto, os participantes também mencionaram desafios persistentes no período pós-pandêmico, como a infraestrutura inadequada em muitas escolas, a resistência de alguns colegas e gestores à integração das TDIC nas práticas pedagógicas e a dificuldade de equilibrar o uso de tecnologias com outras demandas do currículo escolar.

Apesar desses desafios, a maioria dos professores demonstrou uma visão positiva sobre o futuro do ensino de LI mediado por tecnologias digitais. Muitos expressaram o desejo de continuar explorando novas ferramentas e metodologias que pudessem enriquecer suas práticas pedagógicas e proporcionar experiências de aprendizagem mais significativas e contextualizadas para os alunos.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO USO DE TDIC NO ENSINO DE LI

DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS DOCENTES

A análise das respostas dos participantes revelou diversos desafios enfrentados pelos professores na implementação das TDIC no ensino de LI, tanto durante a pandemia quanto no período pós-pandêmico. Esses desafios podem ser categorizados em quatro dimensões principais: infraestrutura, formação docente, engajamento dos alunos e questões pedagógicas. Tais dimensões são interdependentes e refletem a complexidade da integração tecnológica no contexto educacional, como amplamente discutido por autores como Kenski (2012) e Moran (2000; 2013).

No que diz respeito à infraestrutura, os professores destacaram a falta de equipamentos adequados nas escolas, a conexão de internet instável ou insuficiente e a ausência de suporte técnico para a resolução de problemas. Esses fatores limitavam significativamente as possibilidades de uso das TDIC, especialmente em atividades que demandavam maior largura

de banda, como videoconferências e *streaming* de vídeos. A precariedade da infraestrutura é um obstáculo histórico que impede a plena realização do potencial educativo das tecnologias, perpetuando desigualdades (Pinto, 2005).

Um dos participantes (P5) relatou: “Na minha escola, temos apenas um laboratório de informática com computadores antigos e uma internet que cai constantemente. É muito difícil planejar atividades que dependam de tecnologia, porque nunca sabemos se vai funcionar”.

Quanto à formação docente, os professores mencionaram a falta de capacitação específica para o uso pedagógico das TDIC, a dificuldade em acompanhar a rápida evolução das tecnologias digitais e a insegurança em utilizar ferramentas com as quais não estavam familiarizados. Muitos relataram que aprenderam a usar as tecnologias de forma autodidata durante a pandemia, o que gerou sobrecarga de trabalho e estresse. Nóvoa (2017) argumenta que a formação docente deve ser um processo contínuo e reflexivo, que prepare os professores não apenas para usar ferramentas, mas para pensar criticamente sobre seu papel na sociedade do conhecimento.

Como destacou um dos participantes (P11): “Durante a pandemia, tive que aprender tudo sozinho, assistindo tutoriais no YouTube e pedindo ajuda para colegas mais experientes. Foi um processo muito desgastante, e ainda hoje me sinto inseguro com algumas ferramentas”.

Em relação ao engajamento dos alunos, os professores relataram dificuldades em manter a participação ativa e o interesse dos estudantes nas atividades mediadas por tecnologias digitais. Alguns mencionaram a dispersão causada pelo acesso a redes sociais e jogos durante as aulas, enquanto outros destacaram a resistência de alguns alunos em utilizar as TDIC para fins educacionais. Este desafio remete à necessidade de metodologias ativas que promovam o protagonismo do aluno e o uso significativo das tecnologias, superando a passividade frequentemente associada ao consumo de conteúdo digital (Moran, 2013).

Um dos participantes (P14) observou: “Muitos alunos têm facilidade com tecnologia para entretenimento, mas quando se trata de usar para estudar, encontram dificuldades ou simplesmente não se interessam. É um desafio constante mostrar a eles que as tecnologias podem ser ferramentas poderosas para a aprendizagem”. A construção de uma cultura digital vol-

tada para a aprendizagem, como discute Lévy (1999) ao tratar da cibercultura, é um processo que envolve toda a comunidade escolar.

No âmbito pedagógico, os professores mencionaram a dificuldade em integrar as TDIC de forma significativa ao currículo de LI, a falta de tempo para planejar atividades que utilizassem tecnologias digitais e a pressão para cumprir o conteúdo programático, que muitas vezes não contemplava explicitamente o uso de TDIC. A integração curricular das TDIC exige uma revisão dos currículos e das práticas avaliativas, bem como um planejamento pedagógico que coloque a tecnologia a serviço dos objetivos de aprendizagem (Kenski, 2012).

Outro desafio relatado pelos participantes foi a desigualdade de acesso às tecnologias digitais entre os alunos, especialmente em contextos socioeconômicos vulneráveis. Essa desigualdade, um reflexo da exclusão social mais ampla (Lévy, 1999; Pinto, 2005), ficou ainda mais evidente durante a pandemia, quando muitos estudantes não puderam participar adequadamente do ERE por falta de dispositivos ou conexão à internet em casa.

METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS DESENVOLVIDAS

Apesar dos desafios enfrentados, os professores relataram o desenvolvimento e a implementação de diversas metodologias e estratégias inovadoras para o uso das TDIC no ensino de LI. Essas abordagens refletem uma busca por práticas pedagógicas mais significativas e contextualizadas, que aproveitassem o potencial das tecnologias digitais para promover a aprendizagem da língua. A capacidade de inovar e adaptar-se, mesmo em contextos adversos, é uma marca da profissionalidade docente (Nóvoa, 2017).

Uma das metodologias mais mencionadas pelos participantes foi a aprendizagem baseada em projetos, que envolvia a realização de tarefas complexas e colaborativas mediadas por tecnologias digitais. Os professores relataram projetos como a criação de podcasts em inglês, a produção de vídeos sobre temas culturais, o desenvolvimento de blogs e sites, entre outros. Essa abordagem favorece a autonomia, a colaboração e a aplicação prática do conhecimento, em consonância com as propostas de Moran (2013) para uma educação mais conectada com a vida.

Um dos participantes (P8) descreveu: “Desenvolvi um projeto em que os alunos criaram um podcast sobre temas de interesse deles, usando o

inglês. Eles pesquisaram, escreveram roteiros, gravaram e editaram os episódios. Foi uma experiência muito rica, que envolveu várias habilidades linguísticas e tecnológicas”.

Outra estratégia frequentemente mencionada foi a gamificação, que consistia na incorporação de elementos de jogos às atividades de aprendizagem. Os professores relataram o uso de plataformas como *Kahoot*, *Quizizz* e *Wordwall* para criar quizzes interativos, jogos de vocabulário e atividades de revisão que tornavam o aprendizado mais dinâmico e engajador. A gamificação pode aumentar a motivação e o envolvimento dos alunos, transformando a aprendizagem em uma experiência mais lúdica e prazerosa (Kenski, 2012).

A sala de aula invertida também foi citada por vários participantes como uma metodologia eficaz para o uso das TDIC no ensino de LI. Nessa abordagem, os alunos tinham acesso prévio a materiais digitais, como vídeos explicativos e textos, e utilizavam o tempo em sala de aula para atividades práticas, discussões e esclarecimento de dúvidas. Essa metodologia otimiza o tempo presencial para interações mais significativas e aprofundamento da aprendizagem (Moran, 2013).

Como relatou um dos participantes (P17): “Comecei a usar a sala de aula invertida durante a pandemia e continuei depois. Gravo vídeos curtos explicando pontos gramaticais ou apresentando vocabulário novo, e os alunos assistem antes da aula. Assim, posso usar o tempo em sala para atividades mais interativas e práticas”.

Os professores também mencionaram o uso de redes sociais e plataformas de comunicação, como *Instagram*, *TikTok* e *WhatsApp*, para criar comunidades de aprendizagem e promover a prática da LI em contextos autênticos. Alguns relataram a criação de grupos de discussão, desafios de pronúncia e atividades de escrita colaborativa utilizando essas plataformas. O uso pedagógico de redes sociais, quando bem planejado, pode conectar a aprendizagem escolar com os espaços de sociabilidade digital dos jovens, como discute Lévy (1999) sobre as potencialidades da cibercultura.

Além dessas metodologias, os participantes destacaram a importância da curadoria de conteúdos digitais, selecionando cuidadosamente recursos *on-line* que fossem relevantes, acessíveis e alinhados aos objetivos pedagógicos. Muitos mencionaram o uso de repositórios de materiais didáticos, como o Portal do Professor e o *Khan Academy*, bem como a adaptação de

recursos autênticos encontrados na internet. A curadoria de conteúdo é uma competência importante para o professor na era digital, dada a vastidão e a heterogeneidade das informações disponíveis (Moran, 2013).

FORMAÇÃO DOCENTE PARA O USO DE TDIC

A formação docente para o uso pedagógico das TDIC emergiu como um tema central nas respostas dos participantes, sendo considerada fundamental para a efetiva integração das tecnologias digitais no ensino de LI. Os professores destacaram tanto as lacunas em sua formação inicial quanto a importância da formação continuada para o desenvolvimento de competências digitais. Este é um ponto significativo, pois, como enfatiza Nóvoa (2017, p. 1121), “nas profissões do humano há uma ligação forte entre as dimensões pessoais e as dimensões profissionais”, e a segurança para inovar com tecnologias passa pela formação.

Muitos participantes relataram que sua formação inicial em Letras não contemplou adequadamente o uso de tecnologias no ensino de línguas, o que os deixou despreparados para os desafios enfrentados durante a pandemia. Como observou um dos participantes (P2): “Na faculdade, tive apenas uma disciplina sobre tecnologias educacionais, e mesmo assim era muito teórica. Não aprendi a usar ferramentas específicas para o ensino de inglês”. Essa lacuna na formação inicial é um problema histórico que precisa ser enfrentado pelas instituições formadoras (Kenski, 2012).

Diante dessa lacuna, os professores enfatizaram a importância da formação continuada, seja por iniciativa própria ou promovida pelas instituições educacionais. Muitos relataram ter participado de cursos, workshops e webinars sobre o uso de TDIC no ensino de línguas durante e após a pandemia, o que contribuiu significativamente para o desenvolvimento de suas competências digitais e para a reflexão sobre suas práticas. Moran (2013) defende que a formação continuada deve ser um processo permanente, colaborativo e contextualizado, que permita aos professores experimentar, refletir e compartilhar experiências sobre o uso pedagógico das TDIC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As percepções e práticas docentes reveladas neste estudo acerca do uso das TDIC no ensino de LI, abrangendo os períodos pré-pandemia, pandêmico e pós-pandemia, espelham um processo dinâmico de adaptação, aprendizado e ressignificação. Inicialmente, a integração das TDIC era pontual e instrumental, refletindo uma visão da tecnologia como mero complemento, o que Kenski (2012) critica ao defender uma apropriação que transformem as práticas. A pandemia da COVID-19 atuou como um catalisador abrupto, forçando uma imersão nas TDIC e expondo tanto suas potencialidades quanto às fragilidades estruturais e formativas existentes, como a exclusão digital (Pinto, 2005) e a necessidade premente de formação docente continuada e crítica (Nóvoa, 2017).

Os desafios relacionados à infraestrutura, formação, engajamento discente e integração pedagógica persistiram, mas a experiência pandêmica parece ter fomentado uma percepção mais consolidada do valor das TDIC. Os relatos indicam uma transição de uma visão meramente instrumental para uma compreensão mais integrada das tecnologias como mediadoras de processos de ensino e aprendizagem mais interativos, personalizados e conectados com a cultura digital (Lévy, 1999; Moran, 2013). As metodologias ativas e colaborativas, como a aprendizagem baseada em projetos e a sala de aula invertida, ganharam espaço, sinalizando um movimento em direção a práticas pedagógicas mais inovadoras.

Contudo, para que essa transformação se consolide e se aprofunde, é imperativo que as políticas educacionais e as instituições escolares invistam consistentemente em infraestrutura tecnológica, em programas de formação docente que articulem teoria e prática de forma reflexiva, e na criação de uma cultura escolar que valorize a experimentação e a colaboração. Superar a visão da tecnologia como uma solução mágica e compreendê-la como um elemento complexo, cujos efeitos dependem da mediação pedagógica e do contexto sociocultural, é fundamental para construir uma educação de línguas que prepare os estudantes para os desafios e as oportunidades do século XXI (Moran, 2000).

REFERÊNCIAS

ALVES, P. P. **Construção de identidades tecnológicas de professores de inglês**: um estudo sobre as percepções e práticas docentes. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Volume 1. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio**: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BURKE, P. **Problemas causados por Gutenberg**: a explosão da informação nos primórdios da Europa moderna. Estudos Avançados, v. 16, n. 44, p. 173-185, 2002.

CAMPOS, D. A.; LASTÓRIA, L. A. C. N. Semiformação e inteligência artificial em tempos de pandemia. **Educação & Sociedade**, s.l., v. 41, p. 1-18, 2020.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research methods in education**. 6. ed. London: Routledge, 2010.

CUNHA, L. F. F.; CARNEIRO, L. A.; MENEZES, A. S. B. Progressão curricular e ensino remoto: adaptações e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, s.l., v. 26, p. 1-20, 2021.

DANIEL, S. J. Education and the COVID-19 pandemic. **Prospects**, s.l., v. 49, n. 1, p. 91-96, 2020.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MELO, R. S. **Metodologias ativas no ensino remoto emergencial: um estudo sobre práticas docentes em língua inglesa**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MORAN, J. M. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2020.

MORAN, J. M. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. São Paulo: Penso, 2022.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, s.l., v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

PELLEGRINI, D. P.; MOURA, M. L. S.; SILVA, R. C. O. Ensino remoto emergencial: desafios e possibilidades. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, s.l., v. 18, n. 52, p. 348-368, 2021.

PINTO, A. E. de S. **O impacto das novas tecnologias na educação e na subjetividade**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

PINTO, Á. V. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

ROCHA, C. H. Práticas de letramento digital no ensino remoto emergencial: desafios e perspectivas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 60, n. 2, p. 440-457, 2021.

UNICEF. **COVID-19**: Are children able to continue learning during school closures? New York: UNICEF, 2020.

“TENHO EM MIM TODOS OS SONHOS DO MUNDO”: O PROCESSO FORMATIVO DE UM PROFESSOR DE LÍNGUAS

Paulo Silas de Souza Silva

Secretaria de Estado de Educação de Tocantins (SEDUC-TO)

Giuliana Castro Brossi

Universidade Estadual de Goiás de Inhumas (UEG-Inhumas)

INTRODUÇÃO

Não sou nada.
Nunca serei nada.
Não posso querer ser nada.
À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo

(Álvaro de Campos¹, Tabacaria)

O excerto que compõe a epígrafe deste relato com traços autoetnográficos foi retirado do poema (Tabacaria) de Fernando Pessoa. Em cada estrofe, cada verso, cada poesia do poema reside um espaço temporal que aprisiona cada sujeito que se atreve a lê-lo. Digo isso, porque sou um de seus cativos. Aprisionado neste poema, reflito sobre várias situações não só vistas, como também, vividas por mim. E por meio deste trabalho, venho discutir sobre uma das vivências que marcou e mudou por completo o modo como hoje vivo no mundo: o acesso ao ensino superior.

Assim, pretendo lançar mão das minhas experiências acadêmicas e das experiências de outras pessoas verbalizadas no questionário, para refletir sobre aspectos diversos do meu processo formativo no curso de Letras – Português/Inglês na Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária

1. Heterônimo de Fernando Pessoa.

de Inhumas (UEG – UnU Inhumas), mais especificamente relacionados a tornar-me professor de inglês.

O curso de Letras – Português/Inglês da UEG UnU Inhumas tem se mostrado um campo fértil para o desenvolvimento de pesquisas relacionadas à formação de professores. Nessa direção, o contexto em questão tem promovido pesquisas que desafiam os padrões estabelecidos, tanto na pesquisa quanto no ensino, e na extensão. Estas atuam (ou atuaram) no curso de modo a promover desestabilizações voltadas às práticas pedagógicas enriquecedoras para os licenciandos que pretendem vir-a-ser professores de línguas. A professora Viviane Silvestre (2017), por exemplo, desenvolveu sua tese no contexto do subprojeto de língua inglesa do PIBID, evidenciando a importância de relações menos hierarquizadas no desenvolvimento da colaboração entre professores, trazendo para o centro discussões sobre os letramentos críticos nas aulas de inglês.

Ainda, a busca de cossignificações para a formação de professores de línguas e a educação linguística, sobretudo no âmbito do estágio, foi o que a professora Valéria Rosa-da-Silva (2021, p. 26) se empenhou em pesquisar, “desenvolvendo um trabalho *no* local e *com* o local, *para* e *com* os/as principais envolvidos/as”, evidenciando um dos aspectos significativos do curso. Somado a isso, no que tange ao processo de formação de professores, outro trabalho desenvolvido a partir de uma ação extensionista do curso de Letras – Português/Inglês da mesma unidade da UEG foi a tese da professora Giuliana Brossi (2022). A professora argumenta que a extensão é um espaço legítimo de formação de professores para atuar no ensino de inglês com crianças, campo em plena expansão no cenário educacional.

Como podemos² ver, a formação de professores de inglês se destaca no curso de Letras – Português/Inglês, que foi divisor de águas na minha vida. Meu trabalho com nuances de autoetnografia de conclusão visa contribuir, mesmo que minimamente, com a comunidade acadêmica ao problematizar alguns aspectos que emergiram a partir da decisão em trilhar esse caminho de refletir sobre o vir-a-ser professor de inglês. Escolhemos

2. A autoetnografia, por romper com o método tradicional de pesquisa, pode apresentar alternâncias no uso das pessoas do discurso ao longo do texto, como se pode perceber. Observar-se-ão a presença da 1ª pessoa do singular, representando a voz do autor da pesquisa; a 1ª pessoa do plural representando argumentações que resultam da reflexão conjunta entre o orientando e sua orientadora; e, em alguns casos, a 1ª pessoa do plural para promover uma aproximação entre a voz do autor do texto e seu leitor.

adotar o termo processo formativo para vir-a-ser professor de inglês por entendermos que vir-a-ser professor de inglês começa no início da vida escolar com as primeiras aulas de inglês, e é inconclusivo, uma vez que somos educadores e aprendizes de uma língua/linguagem viva, em uma sociedade em constante mudança. Para tal mergulhei nas memórias e lembranças que compõem a exposição de minha trajetória universitária.

METODOLOGIA

O processo metodológico autoetnográfico se justifica pelo fato de que o tema deste trabalho — a formação docente em Letras – Português/Inglês — se entrelaça diretamente à minha vivência pessoal, tornando-me, ao mesmo tempo, sujeito e objeto da investigação, dado que a autoetnografia é um método de pesquisa científico qualitativo que rompe com o método tradicional de escrita acadêmica, adicionando também como objeto da pesquisa o próprio pesquisador, como pontua Santos (2017, p. 218), ao caracterizar o termo etimologicamente:

“Autoetnografia” vem do grego: auto (self = “em si mesmo”), ethnos (nação = no sentido de “um povo ou grupo de pertencimento”) e grapho (escrever = “a forma de construção da escrita”)2. Assim, já na mera pesquisa da sua origem, a palavra nos remete a um tipo de fazer específico por sua forma de proceder, ou seja, refere-se à maneira de construir um relato (“escrever”), sobre um grupo de pertença (“um povo”), a partir de “si mesmo” (da ótica daquele que escreve).

Deste modo, o pesquisador, ao se colocar dentro do “povo ou grupo de pertencimento”, não caminha distante da reflexão sobre o objeto de pesquisa, uma vez que faz parte dele. Assim, ele não reduz o objeto de estudo a dados estatísticos ou abstrações descontextualizadas. O autor do trabalho faz um mergulho em si mesmo. Entra num processo de autoco-nhecimento que o leva a entender não somente o que lhe ocorre, mas o que ocorre com seus semelhantes, com seus parceiros sociais.

Nesse sentido, Fabricio Ono (2017, p. 18), reflete:

Ao longo da pesquisa, verifiquei que a autoetnografia proporciona ao pesquisador uma experiência incômoda, na qual sua intimidade é desvelada -

scrutinized (para mim, o termo em inglês tem mais potência). Não há uma fórmula procedimental neste processo, creio que cada pesquisador acaba encontrando o seu caminho, seja pela paixão, pela dor, pela necessidade ou obrigação que o move. É um processo que acontece no caminho - como um easy rider, que sabe aonde precisa e quer chegar, mas não traça uma rota definida, deixando-se tomar conta pela incerteza, apreciando e contemplando a paisagem, ferindo-se com os espinhos, tropeçando nos obstáculos. Para mim, não há autoetnografia sem esta entrega, sem a sensação de não estar no comando da sua pesquisa.

Por meio da fala de Ono, podemos perceber que o pesquisador, em sua jornada de autoconhecimento em prol da pesquisa, (re)visita e reflete sobre suas vivências, entrando num ciclo que pode ser incômodo inclusive, uma vez que ele precisa retirar as cortinas de sua vida e revelar suas intimidades. Não obstante, apesar dessa amofinação, escolhi este método de pesquisa pelo fato de me permitir não apenas considerar e colocar conhecimentos científicos e pesquisa de campo no artigo, mas também levar em conta os sentimentos sobre minha carreira acadêmica, a qual considero ser um tanto fora do padrão em alguns aspectos, porém, semelhante à de muitos de meus colegas de classe/parceiros sociais. Ainda, penso que muitas pessoas que acessarão o ensino superior o experienciarão de modo similar ao meu, dado que podem fazer parte da mesma situação sócio-histórica e econômica que a minha.

Quem sabe, este relato autoetnográfico possa servir como uma espécie de bálsamo para as pessoas que cursaram, estão cursando ou cursarão a graduação em Letras – Português/Inglês. Elas possam olhar e perceber que eu – bem como outros licenciados – passei por experiências iguais às delas. Por isso, os dados apresentados neste artigo não dizem respeito apenas a mim, outras pessoas participaram e, por meio de suas vozes³, contribuíram com a pesquisa, dando informações pessoais e relevantes sobre suas vivências acadêmicas. Afinal, este trabalho não trata somente do “eu”, mas do “nós”, do grupo social que acessa o ensino superior e interpreta-o como um “divisor de águas” em sua vida. Preciso dizer isso, por concordar com Ono (2017, p. 24), que afirma:

3. A partir da leitura de Brossi (2022, p. 17) compreendemos vozes no sentido Bakhtiniano, ou seja, as vozes não representam apenas a emissão vocal. As vozes englobam as posturas ideológicas, pontos de vista e opiniões que subjazem o que foi dito.

Por outro lado, é mister salientar que não se trata de relatar apenas fatos que envaidecem o pesquisador, mas também tudo aquilo que o incomoda, que o faz refletir diante do não pensado, do inesperado, já que muitos dos relatos podem levar a isso. Sabe-se que desse tipo de pesquisa podem emergir receios e retrações, considerando-se que o pesquisador se torna objeto e sujeito da investigação. Portanto, a proposta metodológica recomenda que o pesquisador saiba negociar as eventuais divergências de percepções e sentimentos a favor do foco da investigação.

Com essas pontuações, podemos perceber que o trabalho autoetnográfico promove incômodos ao pesquisador. No entanto, não somente ele sofre no processo de escrita de sua autoetnografia, como também, o próprio “produto” (trabalho) sofre com alguns desafios. Por romper com “concepções tradicionais e canônicas da pesquisa científica” (Santos, 2017, p. 239), esse tipo de produção pode sofrer rejeição por parte da comunidade acadêmica, dada sua característica pouco paradigmática. Deste modo, o leitor pode colocar em “xeque” a cientificidade deste método de pesquisa, questionando o complexo dilema da neutralidade do desenvolvedor da pesquisa e a análise dos resultados da investigação.

Contudo, Santos propõe que de fato é “plausível” que o pesquisador busque ser neutro em suas investigações visando não interferir nos resultados dela, porém, é possível que, durante o processo de estudo, ele possa perceber que sua subjetividade e experiências funcionam como um “propulsor” que o leva ao encontro do tema que explora e não será por isso que sua pesquisa perderá sua cientificidade. Na verdade, esse fato só ampliará a lente de investigação do pesquisador, colocando-o na condição de observar os fenômenos de maneira mais ampla e, ao mesmo tempo, mais detalhada.

Por essa razão, senti-me confortável em utilizar esse método de pesquisa, pois ele me possibilita realizar reflexões e críticas acerca de questões/sentimentos que me surgiram ao chegar ao fim do curso de Letras – Português/Inglês na UEG – UnU Inhumas. Busquei problematizar o meu – e de outros – sentimento de “frustração”. Em parte, tal sentimento é direcionado ao curso e, em parte, direcionado às demais camadas (Almeida Filho, 2022, p. 239) que compõem meu processo formativo, uma vez que não me sinto seguro a lecionar inglês, chegando à máxima de considerar

que não aprendi a construir sentidos (Jordão, 2013) e/ou interagir com o mundo por meio da língua inglesa ao final do curso.

Para coletar informações, foi utilizado uma plataforma de gerenciamento de pesquisas online, o *Google Forms*, com o propósito de reunir dados de graduados na mesma área. Em diálogo com minha orientadora, elaboramos um questionário com perguntas abertas. Ele foi encaminhado a professores e professoras egressos do curso de Letras – Português/ Inglês, de diferentes instituições públicas de ensino superior. Recebemos 21 respostas. Dentre os participantes, 80,95% formaram-se na Universidade Estadual de Goiás (UEG), Unidade Universitária de Inhumas, o que evidencia a centralidade desse curso como lócus da pesquisa. Os demais participantes concluíram sua formação em instituições como a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal de Viçosa (UFV) e a Universidade Federal de Goiás (UFG).

Entre os egressos da UEG – UnU Inhumas, há tanto aqueles que concluíram o curso em 2014, quanto outros que o fizeram em 2023, o que permitiu identificar olhares distintos, mas igualmente valiosos, sobre o processo de formação docente ao longo dos anos. Esse aspecto temporal ampliou o alcance analítico da pesquisa, possibilitando um diálogo entre experiências formativas de diferentes épocas.

As respostas foram lidas, categorizadas e analisadas com base nas seguintes questões norteadoras: “Para você, o que é saber falar inglês?” e “Qual era a sua expectativa em relação ao ensino de inglês no curso de Letras – Português/Inglês?”. As respostas a essas indagações revelaram-se um tanto interessantes, incitando-nos a examinar o grau de exigência que as pessoas associam ao conceito de “saber falar inglês”, e o horizonte de expectativa ⁴que os futuros professores possuem ao ingressarem no curso.

A análise considerou as escolhas discursivas dos participantes como indícios de tais concepções e expectativas. Essa opção se ancora na concepção de linguagem como prática social e interacional, conforme defendido

4. A expressão “horizonte de expectativas”, cunhada por Hans Robert Jauss, em “A história da literatura como provocação à teoria literária” (1994), remete à ideia de que os leitores de textos literários carregam consigo uma teia de referências construídas ao longo de suas vidas, marcadas por sua visão de mundo e experiências. No contexto desta pesquisa, o termo adquire conotações relacionadas às camadas formativas dos professores – e aspirantes a professores – de línguas, explorando como suas experiências pessoais, educacionais e culturais influenciam sua compreensão e abordagem no ensino de línguas.

por Mikhail Bakhtin. Para o autor, a linguagem não é um sistema neutro de signos, mas um fenômeno vivo, histórico e ideologicamente atravessado pelas condições concretas de produção. Assim, todo enunciado é carregado de vozes sociais, valores e intenções, refletindo e refratando visões de mundo (Bakhtin, 1997). Ao compreender o enunciado como uma unidade de comunicação social, a análise não se limitou à identificação de palavras soltas, mas procurou captar o movimento de sentido construído pelos sujeitos ao responderem às perguntas do questionário. Como destaca Bakhtin, (1992), o enunciado é inseparável das condições sociais de sua produção e da posição do sujeito que o enuncia. Sendo assim, os modos como os participantes responderam à pergunta “O que é saber falar inglês?” revelam, em suas formulações, posicionamentos sobre a língua, a formação docente e suas próprias trajetórias como licenciando/ados.

Partindo dessa perspectiva, certas expressões foram compreendidas como indicadores de um nível de exigência elevado — tais como “dominar”, “sem desvio de entendimento”, “tudo” — por sugerirem uma concepção de língua associada à completude e à correção absoluta. Já outras respostas, que utilizaram formulações como “comunicar-se” ou “ter fluência básica”, foram interpretadas como representativas de uma exigência moderada, por apontarem para uma visão mais situada e funcional do uso da língua. Essa leitura, orientada pelo pensamento de Bakhtin, permitiu não apenas classificar os discursos, mas compreender as vozes sociais e ideológicas que os atravessam. Em outras palavras, analisou-se não apenas o que foi dito, mas como e a partir de onde foi dito — assumindo que cada palavra carrega um histórico de usos e embates, e que a formação docente também se dá nas e pelas palavras que escolhemos para falar de nós mesmos. Toda a leitura e categorização dos dados foi realizada em parceria com minha orientadora, com quem compartilhei diálogos frequentes ao longo da pesquisa.

Todavia, antes de partir para esta análise, farei uma breve exposição de como foi o meu percurso acadêmico antes de acessar o ensino superior, pois é relevante saber que meu processo formativo possui peculiaridades, fugindo ao padrão de formação educacional formal básico. Em seguida descrevemos os procedimentos metodológicos adotados, para, na sequência, apresentar concepções de língua/linguagem que retomamos nas discussões que travamos a partir das vozes de outros licenciados, sobre o que é “saber

falar inglês”. Ao final, retomamos nossas perguntas de pesquisa, e apontamos possíveis encaminhamentos para minimizar as fragilidades encontradas.

QUEM SOU EU?

Nasci no município de Itauçu - GO em 14 de dezembro de 1995. Assim que minha mãe recebeu alta médica hospitalar, voltou para o município de Inhumas-GO, onde vivi quase que ininterruptamente até os dias atuais. Morávamos minha mãe, meu avô materno, minha irmã e eu. Contudo, não por muito tempo. Apesar dos esforços dos nossos responsáveis em cuidar de nós, minha irmã e eu tivemos de sair de casa ainda bem jovens, levando-nos a sofrer com alguns percalços.

A título de exemplo, não pude me matricular numa escola no ano de 2010, quando tinha 13 anos de idade. Fui impedido de desempenhar essa tarefa. Disseram-me que somente um responsável poderia executar tal ação, coisa que eu não dispunha na época, uma vez que meus responsáveis se mudaram para o estado do Tocantins e só me levaram junto deles meses mais tarde.

Em 2012, retornei ao estado de Goiás e passei a morar por conta própria em 2013. Em 2014, com 18 anos, decidi retomar meus estudos e me inscrevi no programa Educação para Jovens e Adultos (EJA), porém, sem conseguir conciliá-los à rotina de trabalho. Entretanto, uma mudança significativa ocorreu em 2016, quando um amigo, professor de língua portuguesa e redação no Instituto Federal de Goiás (IFG), incentivou-me a participar do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). A princípio, recusei, pois estava inseguro devido à lacuna em minha formação básica. No entanto, ele me convenceu a prestar o exame, prometendo fornecer algumas aulas particulares.

Mesmo descrente, fiz a prova do Enem e, surpreendentemente, consegui uma pontuação suficiente para solicitar um certificado de conclusão do Ensino Médio. Esse resultado inesperado, aos 21 anos de idade, permitiu-me obter um certificado de conclusão do Ensino Médio, mesmo não tendo concluído o Ensino Fundamental II. Essa conquista despertou-me uma centelha de esperança, levando-me a algumas indagações: seria possível que eu poderia me ingressar numa faculdade? Poderia uma pessoa com

uma trajetória acadêmica tão complexa e defasada aspirar a uma educação superior? Poderia ser eu aquele que teria um diploma na família?

Todas essas perguntas convergiram para uma única resposta: sim. Uma vez que essa cortina se abriu, dei um passo adiante e prestei o vestibular da UEG UnU Inhumas, conquistando a oportunidade de ingressar no curso de graduação em Letras com habilitação em português e inglês. Entretanto, minha jornada formativa como professor graduando na área, apesar de divisor de águas na minha vida, não foi isenta de desafios. A pandemia de Covid-19, por exemplo, provocou profundas alterações na dinâmica do ensino no país. Com a transição abrupta para o ensino remoto, a redução de atividades presenciais essenciais — como estágios supervisionados, práticas de ensino e vivências acadêmicas colaborativas —, bem como a limitação de acesso a equipamentos e ambientes adequados de aprendizagem, as inseguranças sobre o processo formativo docente aumentaram.

Com isso, uma nova série de questionamentos emergiu, impulsionando-me a problematizá-los neste TCC. Entre esses questionamentos, destacam-se: em que medida, eu, professor graduando nesta área, sinto-me confortável a ensinar inglês ao final da formação? Qual minha relação com o inglês após minha formação? E outros licenciados, o que dizem a respeito dessas questões? Quais aspectos merecem destaque no decorrer do meu processo formativo?

A ESCOLHA DA AUTOETNOGRAFIA COMO CAMINHO INVESTIGATIVO

Com base nisso, iniciei os diálogos com minha orientadora, e compartilhei esses questionamentos e os sentimentos que permeavam tais questionamentos, o que a levou a sugerir a realização desta pesquisa de TCC. Seguindo suas orientações, comecei a redigir uma narrativa que abordava a minha história acadêmica, desenterrando detalhes dos quais mal me recordava. Esse processo de autoanálise e reflexão profunda foi crucial para o desenvolvimento desta metodologia de pesquisa, que se revelou altamente provocativa e intrinsecamente ligada à minha própria identidade.

Por conseguinte, lançamos mão do instrumento de coleta de dados, *Google Forms*, e encaminhamos o questionário para os participantes da pesquisa. O formulário foi composto por nove questões, construídas com

base em inquietações surgidas ao longo da minha trajetória formativa. No entanto, em virtude dos limites próprios deste artigo, optamos por discutir neste recorte apenas duas delas: “Para você, o que é saber falar inglês?” e “Qual era a sua expectativa em relação ao ensino de inglês no curso de Letras – Português/Inglês?”. Notamos que as respostas de alguns participantes indicavam que seus pontos de vista em relação à ideia do que seria “saber falar inglês” demonstraram um nível de exigência elevado, enquanto outros demonstraram um nível de exigência moderado. Todavia, todos compartilharam uma característica em comum: suas concepções de língua/linguagem eram oscilantes, o que representa um aspecto que precisa ser melhor discutido.

Ao compreender a língua/linguagem como um “todo” possível de ser “dominado”, esses licenciados – não somente eles, mas os licenciandos atuais e futuros –, apresentam uma expectativa elevada de que “saber falar inglês” é entender tudo, é ‘dominar’ o idioma em todos os aspectos, elevando assim o nível de exigência para si, criando no seu imaginário um cenário de aprendizagem da totalidade de um conjunto de regras gramaticais e conjuntos de vocabulário. Somado a isso, percebemos, também, que o horizonte de expectativas que os participantes apresentaram em seus discursos não eram compatíveis, em sua maioria, com o que o curso de Letras – Português/Inglês oferecia.

Ao analisar o conjunto de respostas, não ficou evidente para nós, qual era a abordagem subjacente à compreensão de língua/linguagem de cada um. Para algumas questões, observamos uma tendência a perceber a língua/linguagem como instrumento para comunicação – alinhando-se à perspectiva estruturalista de Roman Jakobson (2010); enquanto, para outras, a interpretação voltava-se para a língua/linguagem como meio para interação verbal – em consonância com a perspectiva interacionista de Mikhail Bakhtin/Valentin Volochínov (1997).

Consideramos pertinente retomar algumas concepções de língua/linguagem antes de iniciarmos nossa conversa sobre a perspectiva dos participantes da pesquisa acerca do que significa “saber falar inglês”. Essa observação torna-se fundamental, uma vez que Bessa e Pinto (2018, p. 9) afirmam que “os estudos das teorias da linguagem são importantes para ressignificar as práticas cotidianas dos professores”, o que torna possível a construção de “metodologias mais coerentes com os contextos sociais em que os alu-

nos estão inseridos”. Em outras palavras, é essencial possuir compreensão sobre as concepções de língua/linguagem e habilidade para relacioná-las à experiência pessoal de aprendizagem da língua/linguagem. Isso não apenas influencia as relações individuais dos licenciandos/ados com a língua/linguagem, mas também impacta diretamente em suas práticas pedagógicas.

Em concordância, Almeida Filho (2013) afirma que a orientação da prática docente está intrinsecamente ligada à concepção do que seja língua/linguagem e à forma como acreditamos que ela pode ser aprendida/constituída. Assim, leva-nos à indagação: se um professor de inglês não compreende a língua/linguagem como uma construção de sentidos e não consegue definir com clareza o que é “saber falar inglês”, de que maneira pode se reconhecer como professor dessa língua? Essa reflexão destaca a importância não apenas da formação teórica docente, mas também da consciência crítica sobre as próprias concepções de língua/linguagem na prática educacional, que passamos a revisar brevemente a seguir.

CONCEPÇÕES DE LÍNGUA/LINGUAGEM: UMA BREVE RETOMADA

Recordemos algumas concepções de língua/linguagem que moldam a compreensão de língua/linguagem na atualidade, sendo elas: 1) a língua/linguagem como expressão do pensamento, 2) a língua/linguagem como instrumento de comunicação, e 3) a língua/linguagem como processo de interação verbal.

A LÍNGUA/LINGUAGEM COMO EXPRESSÃO DO PENSAMENTO

A concepção de língua/linguagem como expressão do pensamento, que remonta aos estudos de Dionísio de Trácia no século II a.C. (Bessa; Pinto, 2018, p. 3), é considerada a primeira abordagem formal da língua/linguagem. Dionísio, responsável pela elaboração da primeira gramática ocidental, introduziu a noção de certo e errado no uso da língua/linguagem, sustentando a ideia de que as pessoas não se expressam adequadamente porque não pensam de maneira clara. Nessa perspectiva, a expressão linguística é percebida como uma tradução externa de pensamentos formados internamente na mente, destacando a enunciação como um ato mo-

nológico, individual e não influenciado por outros ou pelas circunstâncias sociais que cercam a situação de comunicação (TRAVAGLIA, 1996, p. 21).

A LÍNGUA/LINGUAGEM COMO INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO

Esta perspectiva sobre a língua/linguagem, destacando-a como um instrumento fundamental para a comunicação, fundamenta-se na abordagem estruturalista, com Roman Jakobson sendo um proeminente representante dessa visão. O estruturalismo linguístico de Jakobson concentra-se na análise das estruturas subjacentes à língua/linguagem, destacando suas funções diversas e complexas. Para ele, a língua/linguagem não é apenas um meio de expressar pensamentos, mas um sistema intrincado que desempenha múltiplos papéis na comunicação humana. Bessa e Pinto (2018, p. 6) comentam ainda que, nessa perspectiva, “a língua/linguagem é vista como um código, constituído de um conjunto de signos que combinam entre si, segundo regras”, nos quais são mobilizados pelo emissor para transmitir uma mensagem a um receptor, porém, deixando à parte o contexto social.

A LÍNGUA/LINGUAGEM COMO PROCESSO DE INTERAÇÃO VERBAL

A perspectiva da língua/linguagem como processo de interação verbal, predominantemente associada aos renomados teóricos Mikhail Bakhtin e Valentin Volochínov, oferece uma abordagem diferenciada em relação às demais concepções. Bakhtin e Volochínov destacam-se ao defenderem uma compreensão da língua/linguagem como algo vivo e dinâmico, essencialmente enraizado em um constante processo de interação social. Para eles, a língua/linguagem transcende a mera transmissão de informações e se torna um meio pelo qual os indivíduos constroem enunciados carregados de processos ideológicos devido às influências dos espaços sociais.

A visão interacionista desses teóricos não apenas reconhece a importância da língua/linguagem na comunicação de ideias, mas também enfatiza seu papel fundamental na construção de sentidos e significados compartilhados durante interações verbais. A célebre afirmação de que “toda palavra é ideológica” (Bakhtin, 1997, p. 122) destaca a essência dessa concepção, a significação da palavra está sujeita ao contexto de enunciação em que os sujeitos estão e, assim, é perpassada por relações de poder e influências

sócio-históricas e econômicas. O significado não é estático nem limitado à palavra isolada; ele emerge dinamicamente no contexto das interações sociais, refletindo a riqueza e a complexidade inerentes à natureza comunicativa da língua/linguagem. Essa perspectiva interacionista enriquece nossa compreensão da língua/linguagem como um fenômeno intrinsecamente conectado à interação social, proporcionando um quadro mais abrangente para a análise da comunicação humana.

PARA VOCÊ, O QUE É SABER FALAR INGLÊS? ENTRE VOZES E EXIGÊNCIAS

A compreensão dessas concepções de língua/linguagem, como anteriormente destacado, revelou-se fundamental para a classificação do nível de exigência verbalizado nas respostas dos participantes da pesquisa à pergunta “para você, o que é saber falar inglês?”. Creio que o nível de exigência observado entre os egressos do curso de Letras – Português/Inglês em relação ao que seja “saber falar inglês” pode demonstrar uma das fragilidades do processo formativo docente, que é conciliar a aprendizagem da língua/linguagem e de como ensiná-la, em meio à indefinição do que seja a língua/linguagem. Entendo que compreender o que é língua/linguagem, construir significados a partir de nossa identidade e reconhecer-se como aprendiz de outra língua, além de capacitar-se para seu uso, pode não se concretizar para todos os licenciandos/ados em um período de 4 anos.

Não buscamos aqui atribuir responsabilidades nem criticar o processo formativo que foi, indubitavelmente, um divisor de águas em minha trajetória. Nosso propósito é engajar em um diálogo sobre as concepções que subjazem aos discursos dos licenciandos/ados, buscando compreender o processo de (não) tornar-me professor de inglês, enfocando não somente o processo formativo que ocorre nos cursos de Letras, mas também a trajetória sócio-histórica individual de professores recém-graduados. Além disso, propor encaminhamentos a fim de atenuar as fragilidades apontadas na pesquisa.

Ao analisar as respostas obtidas por meio de um questionário direcionado a graduados no curso de Letras – Português/Inglês, constatamos que, das 21 respostas recebidas para a indagação em questão, apenas 12 delas nos seriam possíveis de serem discutidas, uma vez que se destacaram por

apresentar ideias coerentes e completas. As demais respostas revelaram-se incompletas ou insuficientes para oferecer uma visão clara sobre o que seria “saber falar inglês”, exemplificado pela resposta da participante Tamires Camargo⁵: “Saber interpretar e formular respostas”. Podemos notar que a argumentação dela é limitada, uma vez que negligencia, por exemplo, a importância de o sujeito se enunciar no mundo por meio de perguntas, condicionando a ideia de “saber falar inglês” exclusivamente à capacidade de dar respostas.

Essa limitação argumentativa nos mostra outra possível fragilidade no processo de formação docente, uma vez que professores graduados podem, em alguns casos, não possuir a habilidade de articular concepções claras sobre o que é, para eles, “saber falar inglês”. Isso aponta para a necessidade de repensar, de maneira mais contextualizada, o desenvolvimento das competências linguísticas durante a formação docente, considerando as particularidades de cada turma/estudante – como suas situações sócio-históricas e econômicas – a fim de assegurar uma formação mais abrangente e com expectativas reais para futuros professores.

Reconheço que o desenvolvimento formativo de um professor não é um evento isolado, mas sim um processo perene, contínuo, conforme ressaltam Lopes e Borges (2015, p. 486), quando refletem sobre a formação docente ser um “projeto impossível”, dado que a “formação de professores não pode ser vista como um processo acabado, mas sim como um processo contínuo e inacabado”. Elas ressaltam que a “formação docente é influenciada por fatores sociais, políticos e culturais que estão em constante evolução.” Todavia, é importante que o curso de licenciatura empregue todos os meios necessários para aprimorar as condições que favoreçam o constante desenvolvimento e formação do conhecimento dos licenciandos. Este comprometimento é crucial para garantir um ambiente propício à evolução contínua dos professores, reconhecendo e adaptando-se às dinâmicas transformações sociais, políticas e culturais.

Diante do exposto, rememoro o processo metodológico empregado para determinar o nível de exigência expresso por diferentes participantes em relação à ideia do que seria “saber falar inglês”. Como já mencionado,

5. Os nomes dos participantes desta pesquisa foram substituídos por pseudônimos com o intuito de preservar a privacidade e garantir a proteção dos indivíduos envolvidos no estudo. Esta medida visa assegurar a confidencialidade e a anonimidade dos participantes, respeitando os princípios éticos da pesquisa científica.

a metodologia adotada para essa análise centrou-se numa minuciosa observação das escolhas discursivas presentes nas respostas dos participantes, para distinguir entre as categorias de nível de exigência elevado e nível de exigência moderado.

Ao utilizar a escolha discursiva como indicador-chave, nossa abordagem permitiu discernir nuances nas concepções dos participantes sobre o que representa “saber falar inglês” para eles. Expressões com ideias inflexíveis como “tudo”, “sem desvio de entendimento” e “dominar” foram identificados como indicativos de uma perspectiva de exigência elevada, enquanto expressões como “poder comunicar-se” e “ter fluência básica” sugeriram uma visão mais flexível em termos de habilidades linguísticas, sendo classificadas como uma perspectiva moderada.

Tendo em mente o critério mencionado, passo a discutir as vozes⁶ dos licenciados em relação às suas concepções de “saber falar inglês”. Início essa discussão com as proposições dos participantes Luiz Filho, Isaías Menezes, os quais classifico como detentores de uma perspectiva caracterizada por um nível de exigência moderado, como podemos observar na fala de Luiz Filho:

Entendo que o saber falar inglês, é poder comunicar-se com falantes da língua, e ser compreendido de alguma forma, mesmo com diferenças de sotaques. (LUIZ FILHO).

Em minha perspectiva, Luiz Filho percebe a língua/linguagem como uma ferramenta pragmática para a interlocução humana, recorrendo a ela somente quando necessário. Ele delimita o uso da língua inglesa a interações com falantes nativos, deixando de lado contextos como leitura, assistir a filmes, dar aulas ou interagir com o mundo nas diversas situações possíveis. Essa abordagem utilitária destaca uma visão prática e pragmática da língua/linguagem, ativada de forma exclusiva durante interações comunicativas.

Em se tratando de seu ponto de vista sobre o que é “saber falar inglês”, considero-a como nível de exigência moderada. Ele enfatiza que é suficiente ser “compreendido de alguma forma” por meio da língua inglesa, denotando que reconhece que o processo de interação por meio da língua/lingua-

6. Emprestamos de Brossi (2022, p. 17) a concepção de vozes no sentido Bakhtiniano, “não se tratando apenas de mera emissão vocal, e sim com as posturas ideológicas, pontos de vista e opiniões” (SIPRIANO; GONÇALVES, 2017; BUBNOVA, 2011).

gem apresenta desafios. Além disso, parece reconhecer o inglês como uma língua franca⁷, sem se preocupar com questões relacionadas a sotaques ou pronúncias sem “equivocos”.

Seguindo com a discussão, voltemos nossa atenção para a voz do participante Isaías Menezes. Em meu ponto de vista, ele apresenta uma concepção de língua/linguagem como processo de interação verbal/social:

Em minha perspectiva, saber falar inglês não pode se limitar ao conhecimento de muitas frases/palavras “soltas” sobre a língua mencionada. Falar inglês, segundo minha subjetividade, consiste na capacidade de produção de um diálogo entre pessoas. Para mim, saber falar inglês é ter segurança em momentos no qual preciso me comunicar. Desvios gramaticais são toleráveis, assim como na língua materna do sujeito, todavia, para o “saber falar inglês”, eu preciso, minimamente, mobilizar a língua em uso. (ISAÍAS MENEZES)

Como podemos observar, a resposta de Isaías Menezes revela uma perspectiva de língua/linguagem alinhada à concepção de língua/linguagem como um processo de interação verbal/social. Ao enfatizar que o conhecimento fragmentado de frases e palavras não é suficiente para estabelecer diálogos entre pessoas, ele destaca a língua/linguagem como um sistema complexo influenciado por diversos fatores, como a situação sócio-histórica, cultural, econômica entre outros. Além disso, ao associar “saber falar inglês” à segurança durante a comunicação, sua perspectiva subjetiva emerge, incorporando a língua/linguagem como parte essencial das experiências e do bem-estar emocional durante suas interações verbais.

Somado a isso, quando demonstra tolerância a desvios gramaticais e/ou ortoépicas⁸ (cacoépicas),⁹ reconhece a natureza dinâmica e social da língua/linguagem, indicando uma abordagem flexível em relação às normas linguísticas. Sua postura, portanto, sugere uma visão de língua/linguagem como um fenômeno que transcende as meras formalidades gramaticais,

7. Inglês como Língua Franca (ILF) descreve a mobilização do inglês como um idioma universal, utilizado para mediar a interação verbal entre indivíduos de línguas maternas distintas. Essa abordagem descentraliza a primazia do falante nativo de inglês, reconhecendo a língua como uma ferramenta global de interconexão em ambientes multilíngues. (Lopes; Baumgartner, 2019).

8. A ortoépia (ortoepeia) diz respeito à pronúncia correta das palavras (EVANILDO BECHARA, 2009).

9. A cacoépia diz respeito à pronúncia incorreta das palavras (EVANILDO BECHARA, 2009).

destacando a influência e importância da interação verbal e social. Desse modo, quando ele coloca a ideia de “saber falar inglês” dentro dessa gama de raciocínios, seu nível de exigência a respeito dessa questão se mostra moderado.

Direcionamos nossa atenção para aquelas vozes cujas escolhas discursivas nos revelaram um nível de exigência elevado em relação à nossa problemática em questão. Lançamos mão das respostas dos participantes Gabriela Silva, Vanessa Matias, Henrique Bastos e Alana Celestino.

Iniciemos nossa discussão observando a afirmação de Gabriela Silva e Henrique Bastos:

Saber se comunicar em outra língua sem desvio de entendimento.
(GABRIELA SILVA).

Conseguir me comunicar de maneira que não há ruídos na comunicação.
(HENRIQUE BASTOS).

As falas de Gabriela Silva e de Henrique Bastos apresentam desafios na identificação de sua concepção de língua/linguagem. Apesar de não deixar espaço explícito para uma compreensão mais aprofundada, a utilização da expressão “comunicar” sugere que ambos concebem a língua/linguagem predominantemente como um instrumento para a comunicação eficaz.

Consideramos que “sem desvio de entendimento” e “não há ruídos na comunicação” revelam padrão rigoroso de exigência sobre o que seria “saber falar inglês” e, em certo aspecto, radical no processo de interação por meio da língua/linguagem. A proposta de eliminar completamente os desvios de entendimento (ou os ruídos) mostra-se impraticável, mesmo em interações entre falantes de mesma língua/linguagem materna, dada a intrincada complexidade da língua/linguagem e as variáveis envolvidas no processo de interpretação, como formação acadêmica, percepção de gênero e situação sócio-histórica/econômica/ geográfica dos interactantes, entre outros.

Fazer-se entender já representa um desafio considerável, e a busca pela perfeição na construção de sentidos é uma meta complexa por si só. Ao transpor as barreiras linguísticas entre falantes de línguas maternas distintas, a complexidade aumenta exponencialmente. São tantos os fatores que estão envolvidos no processo de entendimento de um enunciado,

como diversidade cultural, social, educacional, variação linguística, percepção biopsicossocial de gênero, entre tantos outros, que tornam a eliminação total dos desvios de entendimento uma meta difícil e dolorosa de ser alcançada. Nesse contexto, valorizar a compreensão mútua e a adaptação à diversidade linguística e cultural emerge como uma abordagem mais realista e enriquecedora na busca pela interação em ambientes multilíngues.

Todavia, a fala da participante Vanessa Matias se mostra significativamente complicada de se discutir, uma vez que afirma:

Para mim é dominar a fala. (VANESSA MATIAS).

É um tanto difícil promover uma discussão em que possamos inferir qual sua perspectiva de língua/linguagem, pois há pouco desenvolvimento em sua resposta que permita uma observação mais aprofundada. No entanto, em relação à sua concepção do que seria “saber falar inglês”, podemos classificá-la com nível de exigência elevado.

Em seu discurso, a expressão “dominar a fala” traz consigo uma carga de significado complexa e subjetiva. No âmbito linguístico, a ideia de dominação não se traduz facilmente. O termo “dominar” pode ser compreendido em contextos diversos, mas em linguística, poderíamos inferir que se refere à capacidade de mobilizar a língua/linguagem com proficiência, autoridade e maestria nos mais diversos contextos, sem qualquer tipo de dificuldade de construção de sentido entre os interactantes, o que é um desafio significativo. Sabemos que a língua/linguagem é dinâmica, sujeita a mudanças, variações e interpretações múltiplas. A ideia de alcançar uma “dominação” total da fala, no sentido de controlar completamente todos os aspectos da língua/linguagem, é impossível de ser atingida.

Em vista disso, podemos concluir que o nível de exigência que os graduados em Letras – Português/Inglês demonstram em relação à ideia de “saber falar inglês” revela uma fragilidade significativa no processo formativo, necessitando, assim, de que os agentes envolvidos na formação docente repensem um pouco mais suas práticas pedagógicas, com o objetivo de encontrar novas direções para minimizar essa fragilidade.

Nessa direção, um possível encaminhamento seria de que o corpo docente do curso de Letras conduzisse discussões claras sobre concepções de linguagem, visando tornar mais realista as visões dos licenciandos. Esse

alinhamento é essencial para proporcionar uma experiência formativa mais condizente com o horizonte de expectativa que os licenciandos possuem ao ingressarem no curso.

Entretanto, cabe destacar a importância de fazer considerações a respeito do horizonte de expectativa que o estudante carrega consigo, uma vez que ela pode estar sujeita a equívocos, especialmente quando influenciada por experiências anteriores ao acesso ao ensino superior. Almeida Filho (2022, p. 239) afirma que professores de línguas são formados por meio de uma base de conhecimentos divididos em “camadas”¹⁰, sendo elas: informal, escolar e formal teórica:

O conhecimento que ampara o ensino das línguas praticado por professores formados certificados em cursos compõe-se, primeiro, de uma camada de conhecimentos informais de que estão sempre imbuídos os professores, aprendizes e terceiros agentes circundantes que podem influenciar potencialmente os resultados na escolarização...

O teórico sugere que as tensões emergentes entre essas camadas desempenham um papel fundamental na formação do professor de línguas, moldando sua filosofia, abordagem e interação com a língua/linguagem. Ao considerarmos as respostas dos participantes da pesquisa à indagação “Qual era a sua expectativa em se tratando do ensino de inglês no curso de Letras – Português/Inglês?”, notamos que o horizonte de expectativa dos licenciandos se afasta um tanto da realidade encontrada no âmbito acadêmico. Isso ocorre, em parte, devido à falta de clareza das concepções sobre língua/linguagem por parte daqueles que ingressam no curso, como discutido anteriormente, e à existência (ou não) de experiências que constituem a “camada informal”:

10. A primeira camada (informal) refere-se aos conhecimentos informais dos aspirantes a professor, representando a bagagem que carregam ao longo de suas vidas, composta por conhecimentos espontâneos adquiridos nas tradições e culturas de ensinar e aprender língua. Esta camada inclui elementos como “instituições, crenças de distintos graus de adesão (desde as fugazes até as mais duráveis e convictas), memórias de ensino recebido e heranças de maior impacto deixadas por grandes feitos e personagens da história”. A segunda camada (escolar) está associada ao conhecimento básico adquirido por meio da escolarização, originado das experiências escolares nas instituições frequentadas pelos professores. A terceira camada (formal teórica) aborda o conhecimento formalizado e especializado, adquirido no âmbito do ensino superior.” Almeida Filho (2022, p. 239)

A minha expectativa no que concerne ao ensino de inglês no curso de letras era de quatro longos anos acadêmicos que me tornariam fluente, visto que, em média, três anos são suficientes para deixar uma pessoa bilíngue. Ademais, eu tinha expectativas ao lecionar para meus futuros alunos, até porque eu seria um professor que dominaria a língua inglesa. (ISAÍAS MENEZES).

A minha expectativa do ensino de inglês no curso de Letras- Português/ Inglês, era a de que eu sairia falando inglês, ou pelo menos tendo uma total segurança em dar aula. (VICTÓRIA MARTINS).

Os conhecimentos espontâneos adquiridos nas tradições e culturas de ensinar e aprender língua se constituem nas vivências do cotidiano de toda vida de um sujeito, compondo essa bagagem que Almeida Filho (2022, p. 239) denomina de camada de conhecimentos informais. Quando observamos as escolhas discursivas de Isaías Menezes e Victória Martins ao falarem sobre suas expectativas, percebemos que suas crenças e percepções pessoais, como a ideia de que um período de 3 (três) anos seria suficiente para conferir o status de “bilíngue” a um indivíduo, parecem ser moldadas por experiências (ou não) anteriores, tradições culturais e práticas informais de ensino e aprendizado de línguas.

Os participantes parecem não entender, apesar de estarem graduados, a complexidade do processo de aprendizado de uma língua estrangeira. Elementos fundamentais, como a dedicação de horas consistentes de estudo semanal, participação ativa em atividades, imersão contínua no idioma e/ou a busca por diferentes formas de exposição/imersão à língua, são desconsiderados em seus discursos. No entanto, é importante destacar que não estamos afirmando que seja impossível para uma pessoa, sob certas condições, desenvolver a habilidade de se enunciar por meio da língua inglesa num período de três anos. A ênfase reside no fato de que essa realidade pode não ser alcançada por todos, dada a complexidade desse processo e as diversas variáveis envolvidas, como já apontadas.

Ademais, destaco a condição de pessoas que apresentam déficits em sua formação básica, que ampliam os desafios para uma formação mais consistente, como a necessidade de muitos licenciandos terem de conciliar suas atividades trabalhistas com a dupla licenciatura, dada a limitação de tempo disponível para tais práticas. Ainda, o fato de muitos indivíduos mal

terem tido acesso a aulas de inglês, disciplina frequentemente negligenciada na educação pública, sendo, por vezes, limitada a uma única aula semanal.

No discurso de Victória Martins, aponto, ainda, o comentário de que ela esperava desenvolver “total segurança para ministrar aulas”, o que suscita a indagação sobre quais seriam as condições para se alcançar esse estado de aptidão a exercer o ofício de professor de inglês. Concordamos que o professor de língua inglesa deve ser capaz de construir sentidos por meio dela. No entanto, a competência de sentir-se seguro a lecionar revela-se subjetiva, uma vez que o critério para determinar o nível adequado de proficiência em inglês pode ser influenciado por circunstâncias variáveis.

Dessa forma, é importante que o corpo docente universitário esteja atento a algumas nuances do processo formativo decorrentes das diversas camadas que compõem os saberes de um futuro professor de línguas, uma vez que elas exercem uma influência significativa - e muitas vezes negativa - sobre seu horizonte de expectativa. Os professores formadores devem empenhar-se em questionar qual é a concepção de língua/linguagem que permeia suas aulas, antes de sensibilizar os licenciandos acerca das possibilidades reais de construir suas competências linguísticas ofertadas no decorrer do curso de Letras – Português/Inglês. A falta desse alinhamento pode resultar em decepção por parte dos licenciandos, levando à desmotivação em vir-a-ser professor de inglês, e até mesmo em possível abandono da graduação.

Entretanto, é importante ressaltar que nem todos os licenciandos possuem um horizonte de expectativas incompatível com o que o curso pode proporcionar. Isso pode ocorrer em decorrência de diversas variáveis, inclusive da ausência de uma abordagem mais sensível ou do desconhecimento, por parte do corpo docente, das múltiplas camadas que constituem o estudante de línguas, como podemos ver na fala de Milena Cristina:

Quando iniciei o curso confesso que eu tinha algumas expectativas, pois morei fora do país por alguns anos e vi no curso de Letras Português/Inglês um caminho para me manter em contato com a língua, o que não ocorreu na ocasião. Me lembro de uma professora que no primeiro ano do meu curso, me dispensou das aulas de inglês pelo fato de a turma estar atrasada no aprendizado em relação a mim, recusei a dispensa dela e continuei assistindo às aulas. Por vezes, fui ignorada por essa professora quando eu tentava participar do conteúdo que estava sendo ministrado e ela não acei-

tava as minhas respostas e quando um colega de sala respondia a mesma coisa que eu ela aceitava. As aulas de inglês começaram a fazer sentido para mim no terceiro ano do curso, pois a professora de estágio supervisionado despertou em mim novamente a chama que outrora havia sido apagada pela professora do primeiro ano do curso. (MILENA CRISTINA).

Ao não levar em conta as diversas camadas de conhecimento informal e escolar que Milena Cristina trazia consigo, a professora formadora a colocou em uma posição delicada no processo de formação. Embora Milena pudesse ter expectativas alinhadas com o que o curso oferecia, a percepção da professora formadora de que há falante ideal da língua ou de um aprendiz ideal impediu que a aluna mantivesse um contato significativo com a língua inglesa, que era sua principal motivação para ingressar na graduação.

Além disso, a recusa em aceitar as interações da aluna em sala de aula vai de encontro à ideia fundamental de que estamos constantemente em processo de aprendizado, conforme destacado por Lopes e Borges (2015). Essa postura nega a premissa de que nada está completamente pronto e que a troca constante de conhecimentos e experiências é vital para o desenvolvimento acadêmico e pessoal. A falta de receptividade às contribuições de Milena não apenas prejudicou sua experiência no curso, mas também contrariou princípios pedagógicos que valorizam a diversidade de saberes e promovem um ambiente de aprendizado mais enriquecedor, sendo, portanto, mais um dos pontos frágeis que os licenciandos podem enfrentar no curso e que deve, na medida do possível, ser mitigado.

Nesse sentido, ao final da discussão das vozes expressas pelos participantes, consideramos como contribuições deste trabalho, possíveis encaminhamentos que serão apresentados na seção final, a fim de minimizar algumas fragilidades identificadas a partir desta pesquisa, no que tange a sentir-se confortável a ensinar inglês ao final da graduação. Julgamos que a implementação destas sugestões - missão compartilhada tanto pelo corpo docente quanto pelo discente - pode não apenas aprimorar a formação acadêmica, mas também contribuir para a construção de uma comunidade educacional mais inclusiva, colaborativa e consciente das complexidades envolvidas no processo de aprendizado linguístico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos possíveis encaminhamentos que emergiram dos diálogos que travamos – minha orientadora e eu – com os participantes e com os autores que nos sustentam, seria a ampla e reflexiva discussão sobre concepções de língua/linguagem para professores formadores do curso que atuam com o ensino da língua inglesa. Tal discussão teria o intuito de fomentar uma compreensão mais consciente do idioma no contexto dos licenciandos reais (em oposição aos licenciandos ideais) do curso de Letras – Português/Inglês da UEG, estabelecendo uma relação mais sólida e significativa do estudante com a aprendizagem da língua inglesa.

Outro encaminhamento seria a promoção de discussões com o objetivo de alinhar o horizonte de expectativas que o estudante possui ao que o curso de Letras – Português/Inglês pode oferecer, pois, com as expectativas alinhadas desde o início, o licenciando poderá se engajar e se adaptar de maneira mais consistente ao ambiente acadêmico.

Somado a isso, o corpo docente precisa discutir de modo a considerar as camadas formativas que os alunos carregam consigo. Compreender as experiências individuais e os contextos educacionais prévios dos licenciandos permite uma adaptação mais efetiva dos métodos de ensino, atendendo às necessidades específicas de cada um. Por fim, incentivar os licenciandos mais proficientes na língua a criar grupos de estudos para auxiliar seus colegas de classe. Essa abordagem colaborativa não apenas fortalece o aprendizado entre os licenciandos, mas também leva em consideração os contextos sócio-histórico e econômico de cada um. Assim, pode ser que os licenciandos não enfrentam as mesmas fragilidades que tanto eu quanto meus colegas de formação enfrentamos.

Contudo, é fundamental destacar que enfrentar tais experiências não configura, necessariamente, uma situação negativa, mas sim uma etapa salutar e valiosa em meu processo formativo. A busca por respostas diante do sentimento de insegurança a ter de lecionar inglês revelou-se uma jornada permeada por reflexões transformadoras, todas possibilitadas por conta das vicissitudes que me ocorreram.

A frustração em (não) tornar-me professor de inglês permitiu que eu fizesse essa pesquisa autoetnográfica, a qual me levou às recordações da minha própria trajetória formativa de vir-a-ser professor, desde os anos

iniciais ao momento atual, exercício que me levou a descobrir que não só existem outras pessoas que possuem camadas formativas semelhantes às minhas, mas também sentimentos semelhantes aos meus no que se refere à formação em Letras – Português/Inglês.

Não obstante, continuei a fazer caminho ao caminhar, esperando que, em algum momento, alcançaria as respostas das quais precisava. Eu não poderia abandonar os sonhos que emergiram depois de tantas adversidades. Pensava que eu não seria nada, considerava que nunca seria e que nem poderia querer ser alguma “coisa”. Contudo, por meio desta pesquisa, pude refletir e concluir que o curso de Letras – Português/Inglês me deu condições de desenvolver senso crítico suficiente para conseguir refletir sobre o mundo e mim mesmo a partir, por exemplo, do belo fragmento do poema que compõe a epígrafe deste trabalho, coisa que não havia feito em momento algum antes de ser marcado pela universidade. O acesso ao ensino superior dividiu as águas da minha vida... antes oprimido pela ausência de criticidade, hoje emancipado pela educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Uma perspectiva ética na disciplina aplicada ensino de línguas**. In: EGIDO, Alex Alves; NOVELLI, Josimayre. **Percursos metodológicos em estudos da linguagem**: tipos, instrumentos, métodos. Goiânia-GO: Editora Scotti, 2022.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Ed. Comemorativa – 20 anos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 1997 (VOLOCHINOV, V. N.).

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37.^a ed. revista, ampliada e atualizada conforme o novo acordo ortográfico. Rio de Janeiro: Editora nova fronteira, 2009.

BROSSI, Giuliana Castro. **Movimentos dialógicos de realização de políticas locais em ação no ensino de inglês com crianças na escola pública**. 2022. 329 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

CAMPOS, Álvaro de. **Tabacaria**. Maio: Alêtheia Editores, 2013.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. 22.ed. Tradução de Izidoro Blikstein; José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2010.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994. 78p.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Formação docente, um projeto impossível. Cadernos de Pesquisa v.45 n.157 p.486-507 jul./set. 2015.

LOPES, Rodrigo Smaha; Baumgartner, Carmen Teresinha. **Inglês como língua franca**: explicações e implicações. The specialist v.40 n.2 p.1-13, 2019.

PESSOA, Fernando. **Poesias**. 4. ed. Lisboa: Ática, 1952.

ONO, Fabrício Tetsuya Parreira. **A formação do formador de professores**: Uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa. 2017.

ROSA-DA-SILVA, Valéria. **Movimentos decoloniais no estágio de língua inglesa**: sentidos outros coconstruídos nas vivências em uma escola pública. 2021. Tese. (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

SANTOS, Sílvia Matheus Alves. **O método da autoetnografia na pesquisa sociológica**: atores, perspectivas e desafios. 2017.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana. **Colaboração e crítica na formação de professores de línguas**: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid. Campinas: Pontes, 2017.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1997.

COMPONENTES METODOLÓGICOS EM TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO NA ÁREA DE LETRAS: UM ESTADO DA ARTE

Pablo Henrique Silva Santos

Universidade Federal do Maranhão (UFMA – FAPEMA)

Alex Alves Egido

Universidade Federal do Maranhão (PGLetras – UFMA)

Universidade Estadual de Londrina (MEPLEM – UEL)

INTRODUÇÃO¹

A produção acadêmica local², do curso de Linguagens e Códigos Língua Portuguesa, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), do Centro de Ciências de São Bernardo (CCSB), possui um papel essencial na formação inicial de futuros/as professores/as-pesquisadores/as e na construção de conhecimento científico da área de Letras. No entanto, quando pensamos na qualidade e consistência metodológicas das pesquisas, observamos que há muito a se explorar³, o que levanta a necessidade de estudos que avaliem criticamente os elementos presentes em tais trabalhos, especialmente os metodológicos. Sob essa necessidade, surge esta pesquisa, um estado da arte, que, segundo Ferreira (2002), tem o desafio de identificar recorren-

1. Este manuscrito é resultado da pesquisa de Iniciação Científica do primeiro autor, sob orientação do segundo. A realização do estudo foi possível graças ao fomento recebido pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA), via BIC-05034/24 - Ciclo de bolsas de IC 2024/2025.

2. Toda vez que for usado este termo, estaremos fazendo referência direta a Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), especialmente aqueles conduzidos e defendidos no referido curso de graduação.

3. De 97 trabalhos, nenhum, até os dias atuais, realizou um estado da arte sobre a produção local dos/as alunos/as de graduação em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa, da UFMA-CCSB.

cias e debater uma determinada temática em diversos campos do saber, buscando responder às questões e aspectos em diferentes momentos e contextos.

Dessa forma, nosso objetivo nesta pesquisa é identificar as escolhas metodológicas presentes em 97 Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) do curso de Linguagens e Códigos Língua Portuguesa da UFMA-CCSB, a fim de revelar recorrências e lacunas que possam orientar pesquisas futuras e promover reflexões sobre a construção metodológica no âmbito acadêmico por professores/as-pesquisadores/as em formação inicial.

Neste trabalho, analisamos os 97 TCCs publicados entre 2015⁴ e 2023, em que buscamos identificar componentes metodológicos presentes nas pesquisas, os quais são oito (8): (i) objetivo da pesquisa; (ii) classificação do estudo – se linguístico ou literário; (iii) material empírico; (iv) método de análise; (v) referencial teórico; (vi) resultados; (vii) temática social e (viii) ocorrência do termo Linguística Aplicada (LA) e/ou Linguística Aplicada Crítica (LAC).

Quanto às contribuições esperadas que também justificam esta pesquisa, basicamente, buscamos preencher as lacunas de compreensão sobre como os/as alunos/as do referido curso empregam os componentes metodológicos, bem como orientar professores/as-pesquisadores/as em seus estudos futuros. Para tanto, apresentamos, inicialmente, algumas reflexões teóricas sobre como se dão essas escolhas metodológicas. Na seção seguinte, indicamos e comentamos os procedimentos metodológicos que adotamos para realização do estado da arte. Em seguida, apresentamos e discutimos os resultados e, por último, as considerações finais.

LETRAMENTO EM METODOLOGIA DE PESQUISA

Embora a pesquisa em Linguística Aplicada (LA) tenha avançado em diversas frentes (e.g., ensino e aprendizagem de línguas, multimodalidade, estudos de linguagem e sociedade e etc.), ainda há uma lacuna significativa no que diz respeito à discussão sobre letramento em metodologia de pesquisa (Egido; Novelli, 2022; Novelli; Egido, 2024; Petreche, 2024). Essa lacuna, essencial ao ato investigativo de pesquisadores/as-pesquisadores/as, carece de produções que abordem os caminhos e desafios envolvidos no “fazer

4. Ano de defesa do primeiro TCC do referido curso.

pesquisa”. Segundo Petreche (2024, p. 9), “no cenário nacional, esta obra [Novelli; Egido, 2024] soma-se a outras poucas que se ocupam de discutir os caminhos de ‘fazer pesquisa’, apresentando conceitos, características, potencialidades e limites de tipologias de pesquisa...”. A autora aponta para uma necessidade de mais trabalhos que mostrem os processos metodológicos na LA, contribuindo e enriquecendo a base teórica na área acadêmica.

Essa ausência de publicações que exclusivamente reflitam sobre o ‘fazer pesquisa’ dificulta a consolidação de práticas metodológicas mais explícitas e acessíveis para pesquisadores/as, especialmente aqueles/as em formação. Essa lacuna é particularmente preenchida, ainda que pontualmente, com as publicações “Manual de Pesquisa Em estudos Linguísticos” (2019) e “Pesquisa, Projeto, Geração de Dados e Divulgação” (2024), de Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva. Em ambas as publicações, a autora destaca de maneira prática e teórica de compreender e implementar os fundamentos metodológicos do processo de pesquisa. Essas obras não apenas oferecem *insights* sobre diferentes etapas de investigação científica, mas também atuam como fortes referências para suprir essa lacuna, promovendo o letramento em metodologia de pesquisa no campo da LA.

Dessa maneira, quando pensamos nessas publicações pontuais na área da LA, elas refletem um cenário recorrente em muitos cursos de formação inicial, nos quais a metodologia de pesquisa é tratada como um complemento⁵, e não como uma disciplina central do processo formativo do curso. A título de exemplo, também no estado do Maranhão, a pesquisa de Amorim (prelo) permite identificar que o curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Centro de Estudos Superiores de Bacabal (CESB), segue essa tendência, contando apenas uma disciplina voltada à metodologia em pesquisa, a “Metodologia Científica”. Isso reforça nosso argumento sobre a brevidade com que a metodologia de pesquisa é abordada em cursos de formação inicial de professores/as. Assim, notamos a necessidade de iniciativas que ampliem o campo de letramento em metodologia científica,

5. Além disso, é importante destacar que o curso de Linguagens e Códigos Língua Portuguesa da UFMA, no Centro de Ciências de São Bernardo, possui em sua grade curricular a disciplina “Metodologia do Trabalho Científico”. Contudo, essa disciplina é oferecida de maneira pontual, o que pode aplicar um limite de aprofundamento necessário para uma formação mais preparada em práticas de pesquisa científica.

apresentando aos/as professores/as em formação inicial melhor compreensão e domínio dos aspectos metodológicos.

Tendo em vista que nesta pesquisa analisamos, em um primeiro plano, componentes metodológicos em TCCs e, em um segundo plano, voltamos para aqueles inseridos na LA, na próxima seção, comentamos sobre o conceito de LA e suas principais características.

LINGUÍSTICA APLICADA

A LA é uma área transdisciplinar⁶ que, segundo Rocha e Daher (2015), busca extrapolar os limites disciplinares, integrando conhecimentos de diversas áreas e abordando questões complexas da linguagem. Ela tem por objetivo principal abordar problemas reais relacionados à linguagem em diferentes contextos. Inicialmente, suas práticas estavam voltadas exclusivamente à aplicação de conhecimentos linguísticos para o ensino, com ênfase na teoria. Contudo, com o tempo, ela passou a expandir seu escopo, abrangendo uma gama de temas, como tradução, questões sociais, políticas e etc.

Dessa forma, devido a LA possuir esse caráter transdisciplinar, ela irá refletir a sua flexibilidade e a capacidade de dialogar com e transcender outras áreas do saber. Conforme destaca Amorim (2017), a LA começou a dar seus impulsos no século XX, especificamente na década de 1940 na Universidade de Michigan, em que Charles Fries e Robert Lado ministraram o primeiro curso de Linguística Aplicada (Rocha; Daher, 2015). No Brasil, essa expansão se deu de maneira mais expressiva a partir da década de 1970, quando Maria Antonieta Alba Celani⁷ introduziu a Linguística Aplicada no Brasil.

Nesses últimos anos, a LA tem passado por diversas formulações, em que pesquisadores/as têm constantemente reformulado o campo de estudo, os fundamentos teóricos adotados e as abordagens metodológicas utilizadas para a prática na área. Observa-se uma reformulação teórica a

6. Não se limita a aplicar conhecimentos exclusivamente da linguística, mas dialoga e integra conceitos e teorias de diversas áreas.

7. Nascida em São Paulo, 9 de dezembro de 2023, faleceu em 16 de novembro de 2018. Ela é considerada uma das pioneiras por introduzir a Linguística Aplicada no Brasil, por ter sido uma das idealizadoras do programa de pós-graduação em Linguística Aplicada na PUC São Paulo, primeiro programa a levar em seu nome o termo LA.

partir da transição da abordagem estruturalista de Saussure (1916), que desconsiderava aspectos externos como contexto social e histórico, para perspectivas sócio-históricas e críticas. Essas novas abordagens passaram a considerar a língua como uma prática social, influenciada por contextos culturais e políticos. Um dos principais fundamentos adotados são as críticas e decoloniais, em que há um esforço para compreender as práticas linguísticas dentro de contextos sociais marginalizados. Além disso, metodologicamente, a LA valoriza abordagens qualitativas interdisciplinares. Assim, já na segunda metade do XIX, a LA já havia se consolidado como um campo de produção de conhecimento prático, integrando-se as humanidades e as ciências sociais (Amorim, 2017).

Entre as principais características da LA, assim exposto no início desta seção, destacamos o seu viés transdisciplinar (Daher; Rocha, 2015). Além desse referido caráter, Amorim (2017) argumenta que a LA é uma *área* transdisciplinar. Notamos, assim, que a LA é uma área que transita entre diversas disciplinas, sendo inter e transdisciplinar. A LA busca entender o lugar onde as pessoas vivem e atuam, considerando, sempre, as mudanças socioculturais presentes, sendo elas políticas e históricas. Consequentemente, os linguistas aplicados recorrem para diversas áreas do saber. Também, destacamos as orientações propostas pela LA para resolução de problemas, o que é o diferencial em relação às outras disciplinas mais teóricas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo, que, segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 23), “implica enfatizar as qualidades das entidades, os processos e os significados que são examinados”. Na nossa investigação, por exemplo, este processo nos ajuda a compreender de forma mais subjetiva os elementos que compõem as produções acadêmicas locais, em que buscamos identificar componentes metodológicos nos TCCs do Curso de Linguagens e Códigos Língua Portuguesa, da UFMA. Esse tipo de abordagem nos ajudou a entender minuciosamente as escolhas metodológicas que se davam implícita e explicitamente nos estudos analisados.

A presente pesquisa se classifica como um estudo de caso, conforme tipologia de pesquisa que Egido (2024), baseando-se em Loewen e Sponks (2016, p. 16), afirma “investiga[r] um pequeno número de participantes”.

A partir dessa ideia, buscamos oferecer uma descrição detalhada de um contexto ou fenômeno específico. Ao mesmo tempo, classificamos esta pesquisa como um estado da arte, visando mapear e analisar as produções acadêmicas para identificar padrões, lacunas e recorrências no campo estudado. De acordo com Da Silva Rosseto (2016, p. 3), o estado da arte tem como objetivo “identificar lacunas referentes a trabalhos não realizados; temas recorrentes ou já consolidados”. Essa perspectiva alinha-se à análise dos TCCs, permitindo compreender as escolhas metodológicas explícitas ou implícitas nesse trabalho.

O material empírico é composto por 97 TCCs, defendidos entre 2015 e 2023, no referido curso de graduação. A coleta do material empírico ocorreu no período de 21 a 27 de julho de 2024, momento em que tal material estava disponível no acervo digital da instituição. Após a coleta, os TCCs foram organizados em um documento do Word e foram submetidos a uma análise dedutiva, buscando identificar oito (8) componentes metodológicos previamente estabelecidos. Essa etapa envolveu a leitura de todos os resumos dos trabalhos, no período de 03 a 16 de agosto de 2024. Em alguns casos, não foi possível encontrarmos tais componentes nos resumos, razão pela qual expandimos a busca por eles nos TCCs na íntegra.

Portanto, nessas duas fases, buscamos identificar os seguintes componentes metodológicos: (i) Objetivo da pesquisa; (ii) classificação do estudo – linguístico ou literário; (iii) material empírico; (iv) método de análise; (v) referencial teórico; (vi) resultados; (vii) temática social e (viii) ocorrência do termo Linguística Aplicada (LA) e/ou Linguística Aplicada Crítica (LAC). Apresentaremos na seção analítica deste artigo cada um individualmente.

Conforme com o Art. 1º, parágrafo único, da resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, a pesquisa que aqui relatamos não requer registro nem avaliação do CEP/CONEP, uma vez que o referido estudo utiliza informações de domínio público. O material empírico analisado consiste exclusivamente em TCCs disponíveis em repositórios institucionais, não envolvendo participação direta com participantes ou coleta de informações que possam comprometer a privacidade de indivíduos. Portanto, por mais que esta pesquisa não precise da aprovação do CEP/CONEP, nela respeitamos os princípios éticos que regem a pesquisa científica, garantindo transparência e integridade.

O referido parágrafo acima é uma justificativa do motivo pelo qual não submetemos nosso desenho de pesquisa ao CEP/UFMA. Contudo, nesta pesquisa, salientamos que adotamos uma ética tida como emancipatória, a qual, segundo Egidio (2022, p. 37):

é justamente na relação com o outro, situada localmente, que a ética emerge; é aí que a possibilidade de diálogo e aprendizagem é acentuada; é aí que a assimetria de poder é aparentemente diminuída; é aí que vozes silenciadas são ouvidas; enfim, é aí que nos tornamos mais humanos. Nessa perspectiva de ética, o ato da pesquisa é um ato de esperança, um ato emancipatório.

Dada a referida citação, neste trabalho, a ética emancipatória se dá como uma leitura cuidadosa de outras pessoas, em que nós sempre buscamos exemplos que dão suporte às afirmações que fazemos sobre o trabalho de outros indivíduos, tendo em vista que esses trabalhos também representam quem são seus autores, ou seja, nós partimos desse cuidado com o outro, que é característica de uma ética emancipatória. Dessa forma, ao adotar uma ética emancipatória, reconhecemos que cada produção acadêmica carrega não apenas ideia, mas também identidade e o esforço de seus autores, o que nos exige um compromisso ético com a interpretação e o diálogo respeitoso com essas vozes.

ANÁLISE

Para compreender as recorrências e lacunas presentes nos TCCs, realizamos uma síntese detalhada dos referidos componentes metodológicos citados acima. Nos parágrafos seguintes, abordamos cada um deles e, em seguida, apresentamos algumas reflexões.

Método de Análise: De 97 trabalhos, somente 11 mencionam explicitamente o método de análise, os quais são: Análise Etnográfica (Coelho, 2016; Silva, 2016; Krogh, 2018; Carvalho, 2019; Pereira, 2019; Viana, 2023), Análise de Conteúdo (Quadro, 2016), Análise Crítica (Ferreira, 2017), Análise Temática (Lima, 2017), Análise Documental (Pereira Junior, 2022; Viana, 2023) e método indutivo (Garcez, 2023). Os demais trabalhos, em-

bora possuam análise, não deixam explícito qual é o método adotado. Parece-nos, contudo, que esse método é o indutivo.

Material Empírico: Nos 97 trabalhos analisados, todos indicam um instrumento de material empírico, exceto Silva (2016) que apresentou dois, totalizando 98 ocorrências. Observamos que o material empírico foi explicitamente apresentado em todos, o qual foi organizado de acordo com os métodos de coleta utilizados. Os métodos identificados foram: *Discussão* (Macedo, 2016; Oliveira, 2022), *Documento* (Silva, 2022), *Entrevista* (Coelho, 2016; Pereira, 2016; Quadro, 2016; Santos, 2016; Cardoso, 2017; Silva, 2017; Brito, 2018; Porto, 2018; Silva, 2018; Silva, 2019; Sousa, 2017), *Livro Didático* (Rodrigues, 2018; Costa, 2019; Costa, 2019), *Narrativa* (Monteiro, 2015; Souza, 2022; Silva, 2022), *Obras Literárias* (Marques, 2016; Nunes, 2016; Cardoso, 2017; Costa, 2017; Ferreira, 2017; Lima, 2017; Silva, 2017; Sousa, 2017; Brito, 2018; Cardozo, 2018; Nascimento, 2018; Silva, 2018; Souza, 2018; Gouveia, 2019; Paz, 2019; Araújo, 2022; Ferreira, 2022; Pereira, 2022; Silva, 2022; Silva, 2023), *Observações* (Braga, 2016; Nunes, 2016; Couto, 2018; Silva, 2018; Silva, 2018; Araujo, 2019; Carvalho, 2019; Nascimento, 2019; Pereira, 2019; Pereira, 2019; Porto, 2019; Tôrres, 2019; Amorim, 2022; Carvalho, 2022; Viana, 2023), *Prática de Escrita* (Conceição, 2016; Diniz, 2016; Santos, 2016; Silva, 2016; Sousa, 2016; Almeida, 2019; Almeida, 2019; Couto, 2019; Mendes, 2019), *Produção Acadêmica Precedente* (Paiva, 2018; Costa, 2022; Lima, 2022; Carvalho, 2022), *Prática de Leitura* (Oliveira, 2016), *Questionário* (Silva, 2016; Oliveira, 2017; Carvalho, 2018; Garcia, 2018; Krogh, 2018; Nunes, 2018; Cassiano, 2019; Costa, 2019; Rodrigues, 2019; Silva, 2019; Alves, 2022; Lima, 2022; Nascimento, 2022; Oliveira, 2022; Pereira Junior, 2022; Carvalho, 2023; Nogueira, 2018). Além disso, o método “Gênero Digital” foi subdividido em cinco categorias: *Propaganda* (Silva, 2016), *Memes* (Aguiar, 2019; Silva, 2022; Lopes, 2023), *Post* (Justo, 2022; Romão, 2022), *Música/Poema* (Garcez, 2023; Silva, 2017) e *Notícia* (Silva, 2016; Melo, 2018; Gomes, 2022; Sousa, 2022).

Temática Social: Dos 97 trabalhos analisados, 61 abordaram explicitamente uma temática social. Subdividimos essas temáticas em 9 categorias, a seguir: *Desigualdade e Acesso à Educação* (Conceição, 2016; Santos, 2016; Carvalho, 2018; Krogh, 2018; Silva, 2018; Almeida, 2019; Lima, 2022; Nascimento, 2022; Oliveira, 2022; Souza, 2022), *Diversidade Étnico-Racial* (Braga, 2016; Cardozo, 2018; Garcia, 2018; Nascimento, 2018; Araújo, 2019;

Araújo, 2022; Romão, 2022; Silva, 2022), *Elementos Culturais* (Monteiro, 2015; Macedo, 2016; Marques, 2016; Pereira, 2016; Silva, 2016; Cardoso, 2017; Lima, 2016; Silva, 2017; Souza, 2018; Pereira, 2019; Pereira, 2019), *Identidade* (Silva, 2018; Gouveia, 2019; Paz, 2019; Alves, 2022; Pereira, 2022; Silva, 2022), *Inclusão/exclusão – Social e Digital* (Diniz, 2016; Nunes, 2016; Silva, 2017; Costa, 2019; Rodrigues, 2019; Silva, 2019), *Preconceito Linguístico* (Costa, 2019), *Questões psicológicas* (Silva, 2022), *Registro* (Silva, 2018; Costa, 2019; Couto, 2019; Carvalho, 2022; Carvalho, 2022; Costa, 2022; Gomes, 2022; Justo, 2022; Lima, 2022; Sousa, 2022), *Tecnologia* (Silva, 2018; Tôrres, 2019; Oliveira, 2022; Silva, 2022; Garcez, 2023; Lopes, 2023; Viana, 2023). Por outro lado, 36 trabalhos não trouxeram uma temática social explícita. No entanto, desses 36 trabalhos, 7 trouxeram um conceito importante para compreensão de uma temática social e os subdividimos da seguinte forma: *Proximidade Universidade - Escola* (Quadro, 2016; Carvalho, 2019; Silva, 2023), *A Língua como Prática Social* (Coelho, 2016; Melo, 2018; Aguiar, 2019) *Relação Contextual do Aluno* (Oliveira, 2016).

Classificação entre Linguístico e Literário: Dos 97 trabalhos analisados, 65 foram da área de estudos linguísticos (Monteiro, 2015; Braga, 2016; Coelho, 2016; Conceição, 2016; Diniz, 2016; Macedo, 2016; Nunes, 2016; Pereira, 2016; Quadro, 2016; Santos, 2016; Santos, 2016; Silva, 2016; Silva, 2016; Sousa, 2016; Cardoso, 2017; Oliveira, 2017; Sousa, 2017; Brito, 2018; Carvalho, 2018; Couto, 2018; Garcia, 2018; Krogh, 2018; Melo, 2018; Nogueira, 2018; Paiva, 2018; Porto, 2018; Rodrigues, 2018; Silva, 2018; Silva, 2018; Silva, 2018; Aguiar, 2019; Almeida, 2019; Almeida, 2019; Carvalho, 2019; Cassiano, 2019; Costa, 2019; Costa, 2019; Costa, 2019; Couto, 2019; Mendes, 2019; Nascimento, 2019; Pereira, 2019; Pereira, 2019; Rodrigues, 2019; Silva, 2019; Tôrres, 2019; Alves, 2022; Amorim, 2022; Carvalho, 2022; Carvalho, 2022; Costa, 2022; Gomes, 2022; Justo, 2022; Lima, 2022; Lima, 2022; Nascimento, 2022; Oliveira, 2022; Oliveira, 2022; Romão, 2022; Silva, 2022; Silva, 2022; Sousa, 2022; Carvalho, 2023; Lopes, 2023; Viana, 2023). Enquanto 31 foram dedicados a estudos literários (Marques, 2016; Nunes, 2016; Oliveira, 2016; Silva, 2016; Cardoso, 2017; Costa, 2017; Ferreira, 2017; Lima, 2017; Silva, 2017; Silva, 2017; Sousa, 2017; Brito, 2018; Cardozo, 2018; Nascimento, 2018; Nunes, 2018; Silva, 2018; Souza, 2018; Araújo, 2018; Gouveia, 2019; Paz, 2019; Porto, 2019; Silva, 2019; Araújo, 2022; Ferreira, 2022; Pereira Junior, 2022; Pereira, 2022; Silva, 2022; Silva,

2022; Souza, 2022; Garcez, 2023; Silva, 2023). No entanto, um trabalho se destacou por não se enquadrar nem na área dos estudos linguísticos, tampouco da área literária (Silva, 2017), pois teve como foco principal “A análise do crochê enquanto patrimônio imaterial na cidade de São Bernardo-MA”, mostrando sua importância na manutenção da identidade local e cultural da cidade.

Objetivo: Na análise dos objetivos dos 97 trabalhos, identificamos 22 verbos que refletem este objetivo das pesquisas. Esta análise permitiu identificar duas tendências na escolha de verbos presentes nos objetivos. O primeiro grupo é composto com mais verbos que possuem um caráter mais objetivo, como *resgatar*, *identificar* e *propor*, que trazem essa estrutura mais prática. O segundo grupo apresenta verbos de cunho mais subjetivo, como *compreender*, *analisar* e *conhecer*, que mostram uma intenção de pesquisa mais interpretativa. Estes dois grupos evidenciam diferentes propósitos, o que destaca a diversidade por escolhas metodológicas. Os verbos mais recorrentes são: *Analisar*, *investigar*, *refletir*, *compreender*, *discutir* e *verificar*. A seguir, mostramos detalhadamente como ficou essa distribuição dos verbos e as recorrências observadas.

Analisar foi o verbo com mais recorrência, aparecendo em 51 trabalhos (Santos, 2016; Silva, 2016; Sousa, 2016; Cardoso, 2017; Cardoso, 2017; Costa, 2017; Lima, 2017; Oliveira, 2017; Silva, 2017; Silva, 2017; Silva, 2017; Sousa, 2017; Brito, 2018; Cardozo, 2018; Carvalho, 2018; Melo, 2018; Nascimento, 2018; Nunes, 2018; Paiva, 2018; Silva, 2018; Carvalho, 2019; Costa, 2019; Costa, 2019; Paz, 2019; Pereira, 2019; Porto, 2019; Silva, 2019; Araújo, 2022; Carvalho, 2022; Carvalho, 2022; Gomes, 2022; Oliveira, 2022; Pereira Junior, 2022; Pereira, 2022; Romão, 2022; Silva, 2022; Silva, 2022; Silva, 2022; Carvalho, 2023; Lopes, 2023; Silva, 2023; Viana, 2023), *Investigar* surgiu em 11 trabalhos (Coelho, 2016; Santos, 2016; Silva, 2018; Silva, 2018; Aguiar, 2019; Couto, 2019; Mendes, 2019; Rodrigues, 2019; Justo, 2022; Sousa, 2022; Garcez, 2023), *Refletir* apareceu em 11 trabalhos (Monteiro, 2015; Conceição, 2016; Macedo, 2016; Pereira, 2016; Quadro, 2016; Sousa, 2017; Porto, 2018; Almeida, 2019; Pereira, 2019; Silva, 2019; Lima, 2022), *Compreender* foi abordado em 6 trabalhos (Braga, 2016; Diniz, 2016; Araújo, 2019; Gouveia, 2019; Lima, 2022; Oliveira, 2022), *Discutir* foi encontrado em 7 trabalhos (Couto, 2018; Almeida, 2019; Costa, 2019;

Nascimento, 2019; Nascimento, 2022; Silva, 2022; Souza, 2022), e *Verificar* em apenas 2 trabalhos (Conceição, 2016; Rodrigues, 2018).

Verbos menos recorrentes, como *Discorrer* (Marques, 2016), *Proporcionar* (Nunes, 2016), *Apresentar* (Nunes, 2016), *Averiguar* (Oliveira, 2016), *Valorizar* (Silva, 2016), *Expor* (Silva, 2016), *Demonstrar* (Ferreira, 2017; Souza, 2018), *Elucidar* (Brito, 2018), *Conhecer* (Garcia, 2018; Tôrres, 2019), *Resgatar* (Krogh, 2018), *Identificar* (Nogueira, 2018; Silva, 2018), *Propor* (Cassiano, 2019), *Narrar* (Alves, 2022), *Promover* (Amorim, 2022), *Observar* (Costa, 2022) e *Buscar* (Ferreira, 2022) também aparecerem, com menos frequência, porém com suas respectivas importância, pois indica variações.

LA e/ou LAC: De 97 trabalhos, apenas cinco fazem referência direta⁸ à Linguística Aplicada (LA) ou Linguística Aplicada Crítica (LAC). São eles: Santos (2016), Almeida (2019), Costa (2019), Mendes (2019) e Silva (2019). Santos (2016) analisa a realidade da educação de surdos em escolas públicas do município de Santa Quitéria – MA; Almeida (2019) examina a utilização do diário como ferramenta para o ensino de língua materna para promover melhorias na leitura e na escrita; Costa (2019) discute a reprodução de desigualdades que acontece por meio do preconceito linguístico; Mendes (2019) analisa nas produções escritas de alunos do ensino médio, investigando os fatores de textualidade, como coerência e intertextualidade; Silva (2019) reflete sobre o uso de textos literários no ensino de inglês, em que é proposto uma abordagem crítica visando desenvolver habilidades linguísticas. Em suma, todos esses trabalhos contribuem para o entendimento de como a LA e a LAC podem ajudar na inclusão, melhorias de ensino, tanto teórico como prática, e no combate às desigualdades educacionais e linguísticas que se fazem presente, propondo soluções metodológicas no contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, analisamos os componentes metodológicos presentes em TCC's na área de linguagem, buscando identificar as escolhas metodológicas que orientam pesquisas em cursos de formação inicial de profes-

8. Dito de outro modo, ou o termo Linguística Aplicada é citado pelo/a autor/a do TCC no resumo ou esse/a autor/a cita referências bibliográficas cujo os títulos carregam o termo Linguística Aplicada.

sores/as de Língua Portuguesa. Com base em uma abordagem qualitativa (Denzin; Lincoln, 2006) e indutivo-dedutiva (Strauss; Corbin, 1990), observamos que os 97 TCC's defendidos entre 2015 e 2023 na Universidade Federal do Maranhão, no curso de Linguagens e Códigos Língua Portuguesa apresentam uma diversidade de componentes metodológicas, conforme exemplificado na seção de análise.

Contudo, elas nem sempre explicitam adequadamente os aspectos metodológicos empregados, ou nem mencionam (Monteiro, 2015; Braga, 2016; Conceição, 2016; Diniz, 2016; Macedo, 2016; Oliveira, 2017; Silva, 2017; Brito, 2018; Cardozo, 2018; Carvalho, 2018; Rodrigues, 2018; Silva, 2022; Silva, 2022). Como resultado, notamos que, embora alguns componentes metodológicos estejam explicitamente indicados (e.g., tipo de pesquisa e procedimentos de coleta e análise de dados), outros permanecem implícitos ou pouco explorados (e.g., Silva, 2018; Aguiar, 2019; Almeida, 2019; Costa, 2019; Alves, 2022; Araújo, 2022; Carvalho, 2022; Sousa, 2017; Silva, 2017; Silva, 2017; Oliveira, 2017; Costa, 2017; Cardoso, 2017; Carvalho, 2018; Couto, 2018; Garcia, 2018; Nascimento, 2018; Silva, 2023; Lopes, 2023).

Essa lacuna mostra que há uma necessidade de mais formação científica, principalmente quando se refere ao cuidado metodológico de estudos conduzidos no nível da formação inicial de professores/as-pesquisadores/as. Tal cuidado é crucial para garantir que as investigações acadêmicas sejam coerentes e bem fundamentadas, contribuindo para a formação de professores/as-pesquisadores/as mais bem preparados/as.

Além disso, observamos um potencial significativo para o desenvolvimento de práticas de letramento em metodologia de pesquisa nos cursos de graduação, com o objetivo de auxiliar os/as discentes na estruturação dos seus TCCs. Esse investimento nesse esforço contribui não apenas para a qualidade dos TCCs, como também para a preparação de profissionais mais reflexivos/as e críticos/as no campo da linguagem. Podendo, assim, esses profissionais da linguagem, terem uma alta reflexão sobre as escolhas lexicais que fazem para seus relatos de pesquisa a partir de suas visões de ontologia e epistemologia das investigações que conduzem.

Por fim, com este estudo, buscamos incentivar debates mais amplos sobre a importância de práticas metodológicas explícitas em trabalhos acadêmicos e recomendamos que as instituições e os/as orientadores/as de-

diquem uma atenção a esse aspecto durante a formação docente inicial. Dessa forma, a produção científica será fortalecida na área de ensino de Língua Portuguesa, ampliando sua relevância. Pesquisas futuras podem explorar, por exemplo, a relação entre o letramento científico e a qualidade metodológica de conclusão de curso ou ainda estratégias institucionais para promover maior clareza metodológica nos trabalhos acadêmicos.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marcel Alvaro de. A linguística aplicada e os estudos brasileiros:(inter-) relações teórico-metodológicas. **Revista brasileira de linguística aplicada**, Belo Horizonte, v. 17, p. 1-30, 2017.

AMORIM, Sabrina Yarla Viana de. **A linguística aplicada na formação docente:** um estudo de caso. (prelo)

AGUIAR, Marcela Silva. **Gêneros digitais e ensino:** uma pesquisa acerca das potencialidades do gênero meme para o ensino de língua portuguesa. 2019. 63f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2019.

ALMEIDA, Joel Vieira. **Práticas de leitura no ensino fundamental:** um relato de experiência a partir da vivência como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID. 2019. 53f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2019.

ALMEIDA, Djane Silva. **Recriando saberes na escola:** uma reflexão acerca do diário como suporte para a leitura e produção escrita de alunos da rede pública do ensino do povoado Coqueiro – São Bernardo/MA. 2019. 58f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2019.

ARAUJO, Natália Marques. **Literatura afro-brasileira nas aulas de língua portuguesa:** uma proposta de intervenção para aplicabilidade da lei 11.645/08. 2019. 53f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2019.

ALVES, Gabriele da Silva. **Percursos formativos dos residentes em língua portuguesa:** narrando as experiências com o ensino remoto. 2022. 64f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2022.

AMORIM, Natália Maria Silva. **Gênero textual crônica no ensino fundamental:** um relato de experiência a partir das vivências como bolsista no Programa Residência Pedagógica-PRP. 2022. 46f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2022.

ARAÚJO, Karina da Costa. **Imagem e representação na literatura infantil e juvenil:** uma análise da obra O Cabelo de Lelê (2007), de Valéria Belém. 2022. 52f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1, p. 44-46.

BRAGA, Maria da Luz Oliveira. **Cultura e diversidade étnico – racial:** uma leitura da lei 11.645/08. 2016. 22f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) – Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2016.

BRITO, Eline da Costa. **Literatura e filosofia:** entre o verossímil e verdades. 2018. 56f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2018.

BRITO, Marisa Marques Coelho. **Tecnologia da informação e comunicação:** percepção de alunos do ensino médio de Magalhães de Almeida sobre o uso das tecnologias no contexto escolar. 2018. 42f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2018.

COELHO, Adriana Santos. **O ensino de Língua Portuguesa:** práticas pedagógicas de leitura e escrita nos anos finais do Ensino Fundamental. 2016. 86f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) – Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2016.

CONCEIÇÃO, Francisca das Chagas. **Gênero textual crônica:** práticas de leitura e escrita com alunos do 2o. ano do Ensino Médio. 2016. 43f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2016.

CARDOSO, Gildene Farias. **A pesquisa escolar e a leitura hipertextual:** autoria ou cópia?. 2017. 56f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2017.

CARDOSO, Gildelene Farias. **Tradução intersemiótica:** uma análise de capas da obra O Quinze de Rachel de Queiroz. 2017. 24f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2017.

COSTA, Maria do Socorro Nascimento da. **A geração da utopia:** a representação dos jovens na construção da independência de Angola. 2017. 47f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2017.

CARDOZO, Fernanda Pereira. **Literatura infantil/juvenil e a lei 10.639/03:** uma leitura sobre a representação da menina negra em Menina bonita do laço de fita e as Tranças de Bintou. 2018. 48f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2018.

CARVALHO, Katrine Maria Pereira. **Formação docente e sua perspectiva inclusiva em uma escola pública de Santa Quitéria – MA.** 2018. 48f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2018.

COUTO, Thalita Cristina Pereira. **O ensino de língua inglesa nas séries**

finais do ensino fundamental: o desafio das escolhas metodológicas. 2018. 75f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2018.

CARVALHO, Taís Silva. **Estágio supervisionado interdisciplinar e ensino de língua portuguesa:** tecendo reflexões sobre as experiências dos graduandos do curso de Linguagens e Códigos da Universidade Federal do Maranhão, campus de São Bernardo-MA. 2019. 81f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2019.

CASSIANO, Rithelly Costa de Gois. **O uso das metodologias ativas aplicadas ao ensino de língua inglesa:** uma reflexão acerca da contribuição das Tecnologias de Informação e Comunicação na formação autônoma de aluno de língua estrangeira da Educação Básica. 2019. 66f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2019.

COSTA, Daniele Silva. **Variação linguística como conteúdo de ensino no processo de aprendizagem de língua portuguesa em livro didático do ensino médio.** 2019. 47f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2019.

COSTA, Andrenna dos Santos. **O preconceito linguístico disfarçado de cuidado:** uma análise de discursos sobre o livro didático de língua portuguesa Por uma vida melhor, da Educação de Jovens e Adultos. 2019. 56f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2019.

COSTA, Erika Luana Lima. **O processo de inclusão de crianças com deficiência no ensino regular.** 2019. 54f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2019.

COUTO, Janayna dos Santos. **Internetês e whatsapp na sala de aula:** reflexões sobre linguagem digital e recurso virtual no ensino de língua portuguesa. 2019. 51f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Lin-

guagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2019.

CARVALHO, Tatiele Silva. **A relevância dos textos de divulgação científica na formação do leitor crítico:** análise de divulgação das revistas Superinteressante e Inovação. 2022. 114f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2022.

CARVALHO, Catarina Maria Pereira. **Um estudo sobre a relação dialógica entre o pesquisador e seus interlocutores em artigos científicos.** 2022. 41f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2022.

COSTA, Hefraim da Silva. **Uma investigação sobre o discurso citado e a constituição da filiação teórica em revistas científicas da área de letras.** 2022. 52f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2022.

CARVALHO, João Batista de Araújo. **Ensinar uma língua ou ensinar uma gramática? :** uma análise sobre a educação em Língua Portuguesa na rede pública de ensino de São Bernardo/MA. 2023. 33f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2023.

DA SILVA ROSSETTO, Gislaine AR et al. Desafios dos estudos “estado da Arte”: Estratégias de pesquisa na pós-graduação. **Educação: Saberes e Prática**, s.l., v. 2, n. 1, p. 1-15, 2016.

DINIZ, Márcia Maria Costa da Silva. **As práticas de leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa no 9o. ano:** compreendendo as dificuldades e/ou avanços a partir do gênero notícia como ferramenta pedagógica. 2016. 30f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2016.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions (Org.) **O planejamento da pesquisa qualitativa.** Thousand Oaks, CA: Sage, 2006.

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

EGIDO, Alex Alves; NOVELLI, Josimayre. **Tipologias de pesquisas em linguística aplicada:** algumas possibilidades. Campinas, SP: Pontes Editora, 2024.

EGIDO, Alex Alves; Novelli, Josimayre. **Percursos metodológicos em estudos da linguagem:** tipos, instrumentos e métodos. Goiânia: Editora Scotti, 2022.

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

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & sociedade**, s.l., v. 23, p. 257-272, 2002.

FERREIRA, Conceição de Maria Carvalho. **A representação do horror:** uma crítica social em A queda da casa de Usher e o gato preto de Edgar Allan Poe. 2017. 48f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2017.

FERREIRA, Larice Carvalho. **As marcas do existencialismo nos poemas de Maria Firmina dos Reis.** 2022. 48f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2022.

GARCIA, Kelly Cristina da Silva. **Lei 11.645/08, com ênfase na história e cultura afro-brasileira:** um confronto entre discurso e realidade em uma escola pública de São Bernardo-MA. 2018. 42f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2018.

GOUVEIA, Luã Leal. **Recepção da consciência trágica em A paixão segundo G.H, de Clarice Lispector.** 2019. 42f. Trabalho de Conclusão

de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2019.

GOMES, Jacinta Rosa. **Aspectos Multissemióticos da notícia online:** multiletramentos na sala de aula. 2022. 63f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2022.

GARCEZ, Mariane Gomes. **Multiletramentos nas aulas de língua portuguesa:** relato de experiência sobre o trabalho com gêneros digitais. 2023. 84f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2023.

JUSTO, Verônica Silva. **Fake news camuflada de divulgação científica:** lobo em pele de cordeiro. 2022. 42f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2022.

JUNIOR, Ubiratan dos Santos Gomes Pereira. **O ensino de literatura maranhense na educação básica de escolas públicas do maranhão:** análise, provocações e reflexão. 2022. 86f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2022.

KROGH, Josiane Maria Mascarenhas. **O ensino na comunidade saco das almas:** um estudo sobre o desenvolvimento da educação básica. 2018. 33f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2018.

LIMA, Vera Kelen Sousa. **Os quatros eixos representativos da cidade de São Luís em o (c)oitto de setembro.** 2017. 24f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2017.

LIMA, Isabele de Sousa. **Escrita acadêmica:** a paráfrase como indício de filiação teórica do pesquisador. 2022. 51f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2022.

LIMA, Greida Santos. **Estratégias docentes com alunos autistas em classes regulares de ensino:** desafios e possibilidades. 2022. 44f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2022.

LOPES, Carlene Silva. **Memes no ensino de língua materna:** uma leitura dialógica e multissemiótica. 2023. 66f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2023.

MONTEIRO, Ismael Araujo. **A sequência didática no ensino de Língua Portuguesa:** reflexões sobre experiências produtivas. 2015. 46f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2015.

MACEDO, Carlos Carvalho. **Arte, loucura e ensino:** por uma Arte/Educação inclusiva. 2016. 53f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2016.

MARQUES, Jessyca Jully Braveres. **Leitura de imagem como prática pedagógica:** uma possibilidade de inserção das obras de Elenilson Rocha em sala de aula. 2016. 52f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2016.

MELO, Caroline Costa de. **A heterodiscursividade na construção do gênero comentário online.** 2018. 32f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2018.

MENDES, Jaelson Silva. **Coêrencia textual e intertextualidade na produção escrita de alunos ao término do ensino médio.** 2018. 46f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2018.

NUNES, Mércia Suylla Sousa. **O eu (do poético) poético:** a paixão e o amor na vida e na poética de Vinicius de Moraes. 2016. 22f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2016.

guesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2016.

NUNES, Ana Vilck Lima. **Práticas de leitura e escrita com o gênero notícia através das tics:** possibilidades e desafios para o ensino de Língua Portuguesa. 2016. 44f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2016.

NASCIMENTO, Mariana Marques do. **De antimusa a heroína:** aspectos da autoapresentação feminina negra em “Vozes-Mulheres”, de Conceição Evaristo, e “Não vou mais lavar os pratos”, de Cristiane Sobral. 2018. 33f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2018.

NOGUEIRA, Rodrigo Alves Mesquita. **O ensino de artes visuais no 9º ano do ensino fundamental.** 2018. 44f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2018.

NUNES, Wellington Lima. **Literatura infantil:** um olhar sobre o ensino no 1º ao 4º ano da Educação Escolar. 2018. 60f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2018.

NASCIMENTO, Joyce Sousa. **O microconto no ensino de língua portuguesa.** 2019. 73f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2019.

NASCIMENTO, Raphael Willyams Silva do. **A educação inclusiva em tempo de pandemia:** uma reflexão sobre os alunos com deficiências no ensino remoto. 2022. 50f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2022.

OLIVEIRA, Adriana da Silva. **A relevância do ensino de literatura no Ensino Médio com o gênero literário conto.** 2016. 80f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2016.

OLIVEIRA, Carliane Cruz de Melo. **Formação docente:** O PIBID como experiência aos licenciandos do Curso de Licenciatura e Linguagens e Códigos da UFMA – São Bernardo. 2017. 28f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2017.

OLIVEIRA, Michelle Silva de. **(Entre) linhas do discurso:** as (des) igualdades no Exame Nacional do Ensino Médio e a lógica meritocrática. 2022. 50f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2022.

OLIVEIRA, Carlos César Silva de. **Notas de pesquisa:** Letramento digital em sala de aula no ensino de língua portuguesa. 2022. 51f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2022.

PETRECHE, Célia Regina Capellini. Porque é preciso pesquisar! In: EGIDO, Alex Alves; NOVELLI, Josimayre. (Org.). **Tipologias de pesquisas em linguística aplicada:** algumas possibilidades. Campinas, SP: Pontes Editores, 2024. p. 9-11.

PEREIRA, Leila Meireles. **Mémoria e escrita na tradição popular:** da oralidade do boi de pano à escrita do bumba meu boi contemporâneo no município de São Bernardo, Maranhão. 2016. 34f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2016.

PAIVA, Andressa da Silva. **A arte como facilitadora dos processos ensino aprendizagem dos alunos de 6º ao 9º anos do ensino fundamental.** 2018. 38f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2018.

PORTO, Cassiene de Araújo Reis. **Leitura e escrita:** no 1º ano do ensino fundamental. 2018. 47f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2018.

PAZ, Regilda Aprigio. **De I Juca Pirama a Gupeva:** um estudo do indianismo brasileiro a partir dos maranhenses Gonçalves Dias e Maria Firmina dos Reis. 2019. 46f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2019.

PEREIRA, Marta Leticia Meireles. **Arte educação:** um olhar sob as relações pedagógicas e os processos de ensino aprendizagem nas aulas de Arte na escola I. E. Cônego Nestor de Carvalho Cunha. 2019. 44f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2019.

PEREIRA, Isabel Cristine Meireles. **As vozes que falam a cada tambor que soa:** uma reflexão acerca da formação da língua portuguesa através do Tambor de Mina de São Bernardo/MA. 2019. 56f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2019.

PEREIRA, Naiara Amorim. **A representação do papel da mulher na narrativa A princesa que escolhia (2017) de Ana Maria Machado.** 2022. 60f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2022.

PORTO, Adrielly Garcia Porto. **As contribuições da literatura infantil para o desenvolvimento da leitura.** 2019. 48f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2019.

QUADRO, Thiago da Silva. **O pibid na formação para o trabalho docente no curso de licenciatura interdisciplinar em Linguagens e Códigos:** contribuições e perspectivas. 2016. 65f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2016.

ROCHA, Décio; DAHER, Del Carmen. Afinal, como funciona a Linguística Aplicada e o que pode ela se tornar?. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 31, p. 105-141, 2015.

RODRIGUES, Fabrina Carvalho. **Gênero textuais e ensino de língua maternal:** uma proposta de produção do texto dissertativo argumentativa U. E. Luiz Teixeira. 2018. 44f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2018.

RODRIGUES, Maria Vanderléia Oliveira. **A inclusão de alunos surdos em sala de aula regular ma escola Instituto Educacional Cônego Nestor de Carvalho Cunha na cidade de São Bernardo-MA.** 2019. 59f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2019.

ROMÃO, Caroline Brito. **Análise de discursos sobre o negro nas redes sociais.** 2022. 47f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2022.

SANTOS, Aline Cristina de Sousa. **A presença da língua brasileira de sinais (libras) nas escolas públicas da sede do município de Santa Quitéria do Maranhão:** um olhar etnográfico da realidade escolar dos surdos. 2016. 41f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2016.

SANTOS, Iara da Silva. **As marcas de oralidade na escrita de alunos do 9o. ano do ensino fundamental da Escola Cônego Nestor de Carvalho Cunha.** 2016. 63f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2016.

SILVA, Daiana Mota. **A linguagem persuasiva das propagandas de perfumes da Jequiti.** 2016. 24f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2016.

SILVA, Maria da Luz Moreira da. **Leitura de imagem:** obras da artista Aparecida Cirqueira como prática pedagógica. 2016. 44f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2016.

SILVA, Maria de Nazaré dos Santos. **O ensino do gênero notícia no contexto do Facebook:** possibilidades de aprendizagem. 2016. 96f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2016.

SOUSA, Karlene Maria de Almeida. **Leitura e produção textual no 8o. ano do ensino fundamental II:** o reconto como estratégia de ensino-aprendizagem. 2016. 56f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2016.

SILVA, Jôsy Rocha Lima da. **“Não é conto,/ nem é fábula,/ lenda ou mito”:** análise da música negro drama sobre o viés da literatura de testemunho. 2017. 48f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2017.

SILVA, Angeirley Santos. **A arte do crochê como patrimônio imaterial da cidade de São Bernardo – MA.** 2017. 53f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2017.

SILVA, Leonária Costa. **O medo e sua construção de sentido através da lietratura infantil:** uma reflexão do livro “pequeno manual de monstros caseiros”, de Stanislav Marijanovic. 2017. 61f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2017.

SOUSA, Francisca das Chagas Silva. **A cidade como elemento mítico em Mia Couto:** uma análise do romance Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra. 2017. 41f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2017.

SOUSA, Jessyca Regina Cavalcante. **A relação escola e família:** espaços distintos e necessidades comuns. 2017. 53f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2017.

SILVA, Francimaria Castro da. **As marcas de oralidade nas autobiografias dos alunos do 7º ano A, da escola Cônego Nestor de Carvalho Cunha na cidade de São Bernardo-MA.** 2018. 68f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2018.

SILVA, Rita de Cássia Costas. **O ensino de jovens e adultos:** um estudo sobre as práticas pedagógicas utilizadas no processo de ensino e aprendizagem na escola Cônego Nestor de Carvalho Cunha. 2018. 53f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2018.

SILVA, Nayane Vieira da. **O índio no romantismo brasileiro:** uma análise O guarani, de José de Alencar, e I-Juca Pirama, de Gonçalves Dias. 2018. 41f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2018.

SILVA, Maria de Jesus de Sousa da. **Tecnologia na educação:** as TICs e a formação do professor de Língua Portuguesa no ensino fundamental. 2018. 24f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2018.

SOUZA, Milena Ferreira de. **Vanguarda europeia e literatura:** uma análise da obra Aventuras Alice no País das Maravilhas e sua ligação com o surrealismo. 2018. 48f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2018.

SILVA, Karina Wille Brito e. **A aprendizagem de alunos com autismo na escola municipal Antônio Batista Vieira em Magalhães Almeida-MA.** 2019. 60f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2019.

SILVA, Grazyella Silva e. **A literatura como ferramenta para o processo de ensino e aprendizagem:** uma reflexão acerca do uso do texto literário nas aulas de Língua Inglesa na Educação Básica. 2019. 51f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Por-

tuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2019.

SILVA, Ivana Pereira da. **Depressão na adolescência:** arte-terapia como proposta de intervenção pedagógica no Ensino Médio. 2022. 54f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2022.

SILVA, Aline Rocha da. **Literatura angolana:** diálogos e possibilidades para uma educação antirracista a partir das experiências do programa residência pedagógica. 2022. 64f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2022.

SILVA, Ana Maria Alves da. **Memória e identidade:** uma análise do conto “chuva: a abensonhada (2012)”. De Mia Couto. 2022. 50f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2022.

SILVA, Elayne Cristina da. **O gênero meme nas aulas de língua portuguesa:** possibilidades para o ensino de leitura e produção textual na Educação Básica. 2022. 90f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2022.

SOUSA, Jonnathan Ferreira de. **O gênero notícia online:** estratégias de ensino de leitura no ensino médio. 2022. 77f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2022.

SOUZA, Selma Teixeira. **Inclusão da pessoa com deficiência nas narrativas literárias:** a construção sensível de uma consciência de inclusão pela leitura. 2022. 31f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2022.

SILVA, Rafaela Freitas. **Um estudo sobre a relação entre a divulgação científica e a literatura para a formação de leitores problematizadores.** 2023. 55f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2023.

TÔRRES, Bruna Costa Silva. **O uso dos recursos tecnológicos como suporte de ensino-aprendizagem em língua portuguesa.** 2019. 54f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2019.

VIANA, Pamela Rayssa Silva Pinho. **Estratégias de leitura com o uso de aplicativos digitais na modalidade de ensino remoto.** 2023. 63f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Linguagens e Códigos Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2023.

POSFÁCIO

ESTUDOS LINGUÍSTICOS NA VIDA CONTEMPORÂNEA

Carla Conti de Freitas

Universidade Estadual de Goiás (UEG)

A linguagem na contemporaneidade se mostra em constante transformação: híbrida, multimodal e profundamente conectada aos fluxos culturais e tecnológicos que moldam a vida cotidiana. Estudos linguísticos na vida contemporânea nasce da necessidade de compreender essas mudanças e de repensar o ensino e a pesquisa em linguagem diante de uma realidade marcada por múltiplo letramentos, por práticas interculturais e pela emergência de novos gêneros textuais e discursivos.

Inspirado nas abordagens dos letramentos, este livro parte do entendimento de que letramento não é habilidade neutra e uniforme, mas uma prática social diversa, atravessada por culturas, contextos e tecnologias. Na escola, isso significa reconhecer que os estudantes já chegam com repertórios linguísticos e culturais próprios, oriundos de suas vivências com a internet, as redes sociais, os jogos digitais, os mangás, os memes, as músicas e as narrativas visuais. Esses repertórios não devem ser ignorados, mas sim valorizados como pontos de partida para aprendizagens mais significativas e críticas.

É nesse sentido que ao enfatizar a interculturalidade, passamos a enxergar a linguagem como um espaço de encontros e tensões entre diferentes percepções que orientam as leituras do e no mundo. Uma perspectiva intercultural nos obriga a refletir sobre quais vozes são legitimadas nas práticas escolares e quais são silenciadas e, a partir disso, buscar formas pedagógicas que promovam o diálogo, a escuta ativa e o reconhecimento da diversidade como valor constitutivo do processo de letramento e, conseqüentemente, das praxiologias docentes.

Este volume oferece, portanto, um conjunto de reflexões e práticas que articulam teoria e experiência, pesquisa e cotidiano, texto e imagem. Ao analisar gêneros textuais contemporâneos, os capítulos aqui reunidos mostram como a linguagem se reinventa constantemente, desafiando a comunidade escolar a repensar seus modelos tradicionais de ensino, de interação e de comunicação.

Mais do que um panorama sobre os estudos linguísticos atuais, este livro é um convite à ação: ação crítica, criativa e comprometida com a formação de sujeitos capazes de ler e escrever o mundo de forma ética, plural e transformadora. Além disso, espero que cada leitor – professor, pesquisador, formador ou estudante – tenha encontrado aqui provocações, inspirações e caminho para renovar a sua relação com a linguagem e com a prática educativa.

SOBRE O/AS ORGANIZADOR/AS

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. Joseane.dutra@discente.ufma.br

SOBRE OS/AS AUTORES/AS

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. afiori@uel.br

Caio Severino Florentino é graduando em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – Campus IV. Em 2023, atuou como bolsista no Programa de Apoio às Licenciaturas (PROLICEN), no projeto Uma Odisseia Literária no Litoral Norte da Paraíba. Possui trabalhos publicados nos anais do Congresso Nacional de Educação (CONEDU) e do Encontro Nacional de Letras no Litoral Norte da Paraíba (ELLIN), eventos em que participou na modalidade Comunicação Oral. Seus interesses de pesquisa concentram-se nos estudos linguísticos, com ênfase em Análise do Discurso, Pragmática e Linguística Aplicada. Atualmente, é bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES). E-mail: caio.severino@academico.ufpb.br

Daniel Pereira Linjardi é professor da área de Educação Profissional na Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR), mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Línguas Estrangeiras Modernas (MEPLEM/UEL). Graduado em Engenharia de Produção pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) em 2021 e licenciado em Informática pelo

Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniassevi) em 2024. Possui experiência profissional no ensino de Língua Inglesa em escolas de idiomas. Nos últimos dois anos, lecionou para alunos trabalhadores do segmento do Comércio e Serviços, bem como para seus dependentes. Hoje leciona disciplinas voltadas para a programação de computadores nos Cursos Técnicos de Desenvolvimento de Sistemas integrados ao ensino médio da rede pública de educação do Paraná. Suas principais áreas de interesse em pesquisa são: ensino de inglês para fins específicos, formação de professores, ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras mediados por tecnologias digitais. Contato: adplinjardi@gmail.com

Diana Costa Fortier Silva possui doutorado em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (PGET/UFSC - 2016), mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (2004), graduação em Letras-Inglês (2000) e Letras-Francês (2014) pela Universidade Federal do Ceará. É professora de Língua Inglesa no Curso de Letras-Inglês da Universidade Federal do Ceará desde 2010. Email: fortier.diana@gmail.com

Franklin Roosevelt Martins de Castro é Professor Adjunto de Linguística e Língua Portuguesa na Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Doutor em Linguística (UNICAMP), mestre em Filosofia da Linguagem (UFC), licenciado em Letras Português (UFC), além de outras formações em Linguística Aplicada e Psicanálise. Atua na linha de pesquisa: práticas de linguagem, ensino e identidades. Desenvolve pesquisas sobre os seguintes temas: identidades linguísticas, comunidade LGBTQIAPN+, povos de terreiros e povos indígenas a partir da abordagem pragmática, estudos decoloniais e teoria Queer. Contato: frankdecastro79@gmail.com

Gabriel Almeida Torres é mestrando em Literatura e Outras Artes por meio do Programa de Pós-Graduação em Literatura da Universidade de Brasília (UnB). Já atuou no Programa de Iniciação Científica (2023/2024) com a linha de pesquisa: “Cultura Surda: Diálogos entre a Libras e o Teatro” em parceria com o Fundo de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAPDF). Atualmente, desenvolve pesquisas na área de Direitos Humanos com foco em acessibilidade artística para surdos e surdocegos através da linguagem teatral dentro da comunidade acadêmica da UnB e é membro

da Comissão de Direitos Humanos do Instituto de Letras da UnB. Contato: 231007728@aluno.unb.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

Jaqueline Mayumi Ikeda Loureiro é mestre em Letras (Linguística – Estudos da Linguagem) pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), com pesquisa voltada à Linguística Aplicada e ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no ensino de língua inglesa. É graduada em Tradução e licenciada em Letras – Inglês pela mesma instituição, onde atuou como bolsista no Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e desenvolveu pesquisa no Projeto de Iniciação Científica (PIC), com ênfase na área da Linguística. Atualmente, trabalha como Analista de Conteúdo, com foco na criação de materiais e estratégias para o Ensino a Distância (EAD). Também possui experiência como Designer Educacional, elaborando conteúdos didáticos e instrucionais. Entre suas experiências anteriores, destaca-se ainda a atuação como revisora textual, responsável pela revisão de materiais pedagógicos para ambientes digitais. Contato: jaqueline.loureiro95@gmail.com

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 Sopros 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

Josimayre Novelli é graduada em Letras Português Inglês pela Universidade Estadual de Maringá (2002). Doutora em Estudos da Linguagem e Formação de Professores na Universidade Estadual de Londrina (2015). Professora de Língua Inglesa do Departamento de Letras Modernas da UEM e do Programa de Pós-graduação em Letras – UEM. Coordenadora do Programa PIBID-Inglês e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras. Foi coordenadora da Universidade Aberta do Brasil (UAB), Diretora do Núcleo de Educação a Distância e Presidente do Fórum das Licenciaturas da Uem (Gestão 2018-2022). Desenvolve pesquisas em ensino e aprendizagem de LI na área da leitura crítica, letramento crítico, Cognição, formação de professores e tecnologias digitais. Coordena o projeto de pesquisa intitulado “Multiletramentos no ensino-aprendizagem-avaliação de línguas e na educação de professores”. Contato: jnovelli@uem.br

Kathianne Maria de Macêdo Silva Pereira é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras (PGLetras) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). É graduada em Letras – Espanhol pela UFMA, com especialização em Currículo e Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e em Teoria

da Literatura e Produção Textual pela Faculdade Focus. Atuou como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Atualmente, é membro do Grupo de Pesquisas em Estratégias e Procedimentos de Organização Textual - GEPOT (UFMA-CNPq), com pesquisas voltadas para a área da Linguística Textual e Argumentação. Contato: kathianne.maria@discente.ufma.br

Maria da Graça dos Santos Faria possui graduação em Direito pela Universidade Federal do Maranhão (1980), graduação em Letras pela Universidade Federal do Maranhão (1978), mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2009), doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2014), e pós-doutorado em linguística pela Universidade Federal do Ceará (2020). É docente titular da Universidade Federal do Maranhão do Departamento de Letras. Membro do Grupo de Pesquisa Protexto (UFC). Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Estratégias e procedimentos de organização textual - GEPOT (UFMA/CNPq). Professora permanente do programa de Pós-Graduação em Letras da UFMA (PGLetras), Membro do GT “Discurso e Argumentação” e do GT “Linguística Textual e Análise da Conversação” da ANPOLL. Atualmente desenvolve pesquisas com produção acadêmica na área de Linguística Textual, com especial interesse nos seguintes temas: argumentação, metadiscurso, processos de referenciação e intertextualidade. Contato: faria.maria@ufma.br

Maria Denize Souza Araújo é graduanda em Letras – Português e Francês e suas respectivas literaturas pela UFC (Universidade Federal do Ceará). Atua em pesquisas de caráter multidisciplinar da área de Letras, sobretudo vinculando-se ao estudo da literatura comparada e línguas clássicas; com ênfase em literatura brasileira e latim; e vinculando-se também ao estudo de línguas e culturas estrangeiras; com ênfase em francês. Email: mariadenize@alu.ufc.br

Nagiany Santos da Silva é graduanda em Letras - Língua Portuguesa na Universidade Federal da Paraíba, Campus IV. Apresentação e publicação de artigo “Criando leitores para toda a vida: o papel vital da literatura na educação básica” no ELLIN (Encontro Nacional de Letras do Litoral Norte da Paraíba) 2024; apresentação e publicação de resumo expandido “Teias

políticas do direito à educação: educação indígena, diversidade e biodiversidade na gestão e formação de professoras(es)” no XI encontro estadual da ANPAE-ANFOPE; apresentação e publicação de artigo “O encontro do fantástico e da sinestesia no conto ‘A alma das flores’, de Júlia Lopes de Almeida” no Congresso Nacional de Literatura Fantástica- CONALIF. Membro do grupo de pesquisa Arquiteturas do real no insólito ficcional: o caso do fantástico. Bolsista em Projeto de Iniciação Científica 2023-2024: O fantástico na contística de Júlia Lopes de Almeida. Participa como bolsista do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) 2025 - 2026. nagiany.santos@academico.ufpb.br

Pablo Henrique Silva Santos é Graduando em Linguagens e Códigos - Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Bolsista no Projeto de Extensão Português Para Falantes de Outras Línguas: formação docente, educação linguística e certificação (UFMA) (2023-2024). Atualmente, bolsista de iniciação científica (PIBIC/FAPEMA). Integra o Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguística Aplicada - GEPELA (UFMA). Sua pesquisa atual concentra-se no letramento em metodologia de pesquisa no contexto da Linguística Aplicada. Contato: pablo.hss@discente.ufma.br.

Paulo Silas de Souza Silva é mestrando no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Centro de Ciências Integradas (CCI – Cimba); graduado em Letras - Português/Inglês e suas respectivas literaturas pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), Unidade Universitária de Inhumas (UnU - Inhumas). Atua como professor da Educação Básica vinculado à Secretaria da Educação do Estado do Tocantins (Seduc - TO). Seus interesses de pesquisa situam-se no campo da Educação, com ênfase na Linguística Aplicada e na Didática do ensino de Língua Portuguesa, voltando-se especialmente para as práticas de leitura, os estudos sobre letramento e as abordagens teórico-metodológicas do letramento crítico-literário. Contato: professorpaulosilas@gmail.com

Roberta Cantarela é Vice-Coordenadora e Professora do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Professora Adjunta II de Português como Segunda Língua (PSL) no Curso de Língua de Sinais Brasileira - Português como Segunda Língua (LSB - PSL) da Universidade de Brasília

(UnB). Pesquisadora do grupo Literatura, Educação e Dramaturgias Contemporâneas. Desenvolve pesquisa na área de Teatro Performático, Teatro Político e Teatro Bilíngue (Português - Libras). Atualmente, desenvolve pesquisas na área de Direitos Humanos com foco em acessibilidade artística para surdos e surdocegos através da linguagem teatral dentro da comunidade acadêmica da UnB e é membro da Comissão de Direitos Humanos do Instituto de Letras da UnB. Contato: roberta.cantarela@unb.br

Sávio Silva Sousa é graduado em Linguagens e Códigos - Música pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Em 2019 foi bolsista do Projeto Integradores de Ensino- Ensino Foco Acadêmico. Professor de música na rede municipal de Magalhães de Almeida. Contato: savio.sousa@discente.ufma.br.

Thallyson Pinheiro de Lima é graduando em Letras – Português e Inglês e suas respectivas literaturas pela UFC (Universidade Federal do Ceará). É estudante do curso de Língua e Cultura Japonesa do Núcleo de Línguas do IMPARH (Instituto Municipal de Desenvolvimento de Recursos Humanos), projeto ligado à Prefeitura de Fortaleza. Atua em pesquisas de caráter multidisciplinar da área de Letras, sobretudo vinculando-se ao estudo da linguística teórica e aplicada; com ênfase em fonética e fonologia; e vinculando-se também ao estudo de línguas e culturas estrangeiras; com ênfase em inglês e japonês. Email: thallysonfox@alu.ufc.br



ISBN 978-65-5330-020-0



9 786553 300200 >